



Osaamista  
ja oivallusta  
tulevaisuuden  
tekemiseen

Marjo Lillman

## Toiminnalla osalliseksi

Näkökulmia nuoren osallisuuden esteisiin ja edistäjiin koulun toimintaympäristössä

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Toimintaterapeutti (AMK)

Toimintaterapian koulutusohjelma

Opinnäytetyö

14.08.2018

Tekijä Otsikko	Marjo Lillman Toiminnalla osalliseksi -näkökulmia nuoren osallisuuden esteisiin ja edistäjiin koulun toimintaympäristössä
Sivumäärä Aika	53 sivua + 1 liitettä 14.08.2018
Tutkinto	Toimintaterapeutti (AMK)
Tutkinto-ohjelma	Toimintaterapian koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Toimintaterapia
Ohjaaja(t)	lehtori Anne Talvenheimo-Pesu lehtori Riitta Keponen
<p>Kouluissa on yläkouluikäisiä nuoria, joiden osallisuus kouluyhteisössä on heikentynyt erilaisista syistä. Tämä voi näyttäytyä siten, että nuori ei käy koulua. Tällöin yhteisön mahdollisuudet vaikuttaa nuoren oppimiseen, kasvatukseen ja hyvinvointiin vähenevät merkittävästi.</p> <p>Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää, millaisella toiminnalla voidaan lisätä nuoren osallisuutta koulussa. Opinnäytetyön tarkoituksena oli kehittää työelämäkumppanin moniammatillisen työryhmän toimintaa nuoren osallisuuden edistämiseksi. Opinnäytetyön työelämäkumppanina toimi pääkaupunkiseudulla sijaitseva koulu ja sen moniammatillinen työryhmä.</p> <p>Opinnäytetyön toimintaterapian teoriaperustana käytettiin kanadalaisen toiminnallisuuden ja sitoutumisen mallia (Canadian Model of Occupational Performance and Engagement). Mallissa ympäristö nähdään yksilön tai yhteisön inkluusiota edistävänä tai estävänä tekijänä. Opinnäytetyö toteutettiin laadullisin menetelmin käyttämällä toimintatutkimuksellista lähestymistapaa. Aineisto kerättiin koulun moniammatillisen työryhmän avulla vaihteittain yhteiskehittelyn sekä ryhmämuotoisen teemahaastattelun avulla. Opinnäytetyön aineiston analyysimenetelmäksi valikoitui temaattinen analyysi. Analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti.</p> <p>Osallisuutta edistäväksi toiminnaksi ja tekijäksi nousi nuoren ja koulun aikuisen kohtaaminen ja siinä tapahtuva vuorovaikutus. Tämän lähtökohtana pidettiin riittävän hyvää arkea. Osallisuutta estäviksi tekijöiksi nousivat koulun institutionaaliset rakenteet, kuten oppilashuoltolaki (2014) ja siihen liittyvät salassapitosäädökset. Estävinä tekijöinä nähtiin myös aineenopettajajärjestelmä ja opettajien työaikojen joustamattomuus. Sen ajateltiin tuovan moniammatilliseen yhteistyöhön haasteita. Opinnäytetyön tulokset osoittivat, että moniammatillinen yhteistyö vaatii jatkuvaa keskustelua rooleista, tehtävistä, yhteistyötavoista sekä arvoista. Yhteistyön kehittäminen koettiin tarpeellisena.</p> <p>Opinnäytetyö tuloksia voidaan hyödyntää jatkossa kehitettäessä kyseisessä koulussa moniammatillisen työryhmän yhteistoimintaa sekä pohdittaessa niitä keinoja, joilla nuoren osallisuutta voidaan koulussa vahvistaa.</p>	
Avainsanat	osallisuus, nuoruusikä, CMOP-E, moniammatillinen yhteistyö, toimintaterapia

Author Title	Marjo Lillman Participation through Occupation -Insights into Obstacles and Contributors of the Adolescent's Participation in the School Environment
Number of Pages Date	53 pages + 1 appendices August 2018
Degree	Bachelor of Health Care
Degree Programme	Occupational Therapy
Specialisation option	Occupational Therapy
Instructors	Anne Talvenheimo-Pesu, Senior Lecturer Riitta Keponen, Senior Lecturer
<p>There are teenagers in Finnish schools whose participation in the school community has diminished. For example some pupils might not go to school at all. It is difficult for the school to have an effect on the pupil's education and well-being in cases like this.</p> <p>The objective of this thesis was to find out what kind of occupation increases adolescent's participation in the school environment. This thesis had a partner school in the Helsinki metropolitan area, which has a multi-professional pupil welfare group. The goal was to advance the group's performance concerning adolescent's participation in the school environment.</p> <p>The theoretical basis of this thesis was the Canadian Model of Occupational Performance and Engagement. In this model the environment is considered to be an obstacle or a contributor for individual's or community's inclusion.</p> <p>As for methods, the qualitative data was collected by using co-development and thematic group interviews of the school's multi-professional pupil welfare group. The data analysis was carried out using thematic analysis.</p> <p>The results showed that the interaction between adolescents and adults at school contributed favorably to the participation of adolescents. For example the institutional structures of Finnish schools, pupil welfare act and inflexibility of teacher's working hours were seen as obstacles for the participation of adolescents. The results also showed that multi-professional collaboration demands constant discussion e.g. about tasks, roles and values.</p>	
Keywords	participation, adolescent, CMOP-E, multi-professional pupil welfare group, occupational therapy

## Sisällys

1	Johdanto	1
2	Opinnäytetyön tavoite ja tarkoitus	4
2.1	Menetelmälliset valinnat	4
2.2	Työelämäyhteistyö ja -kumppanuus	5
3	Opinnäytetyön teoreettiset lähtökohdat	6
3.1	Kanadalainen toiminnallisuuden ja sitoutumisen malli	6
3.2	Koulu instituutiona	9
3.3	Moniammatillinen yhteistyö ja oppilashuoltotyö	11
3.4	Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	12
3.5	Osallisuus kouluympäristössä	14
4	Nuoruus elämänvaiheena	16
4.1	Näkökulmia nuoruusiän muutoksiin	16
4.2	Näkökulmia nuoruusiälle tyypillisiin häiriöihin	19
4.2.1	Käytösongelmat	19
4.2.2	Mielenterveysongelmat	19
4.2.3	Neuropsykiatriset ja neurobiologiset häiriöt	21
4.3	Näkökulmia nuoruusiän sosiaalisiin suhteisiin	22
4.4	Näkökulmia nuoruusiän kohtaamisiin	23
5	Opinnäytetyön toteutus	27
5.1	Aineiston keruu	28
5.1.1	Yhteiskehittely	28
5.1.2	Puolistrukturoitu teemahaastattelu	29
5.2	Aineiston käsittely ja analyysi	30
6	Tulokset	33
7	Johtopäätökset	39
8	Luotettavuus	42
9	Pohdinta	45
	Lähteet	48
	Liitteet 1	

## 1 Johdanto

Opinnäytetyön aiheena on Toiminnalla osalliseksi – näkökulmia nuoren osallisuuden esteisiin ja edistäjiin koulun toimintaympäristössä. Työ toteutetaan yhteistyössä pääkaupunkiseudulla sijaitsevan koulun ja sen moniammatillisen työryhmän kanssa. Tutkimusotteeltaan opinnäytetyö on laadullinen, ja siinä käytetään toimintatutkimuksellista lähestymistapaa. Opinnäytetyön tavoitteena on selvittää lähdekirjallisuuden, aiempien tutkimusten sekä kehittäjäryhmän avulla, millaisella toiminnalla nuorten osallisuutta voidaan lisätä kouluympäristössä. Opinnäytetyön tarkoituksena on kehittää työelämäkumppanin moniammatillisen työryhmän toimintaa nuoren osallisuuden edistämiseksi. Aineisto kerätään koulun moniammatillisen kehittäjäryhmän avulla.

Opinnäytetyön aihe nousee työelämän tarpeista ja arjen työelämäkokemuksesta. Kouluissa on yläkouluikäisiä nuoria, joiden osallisuus kouluyhteisössä on heikentynyt erilaisista syistä. Tämä voi näyttäytyä esimerkiksi siten, että nuori ei käy koulua. Tällöin yhteisön mahdollisuudet vaikuttaa nuoren oppimiseen, kasvatukseen ja hyvinvointiin vähenvät merkittävästi. Nuoret, joilla on erilaista riskikäyttäytymistä tai ovat vaarassa syrjäytyä, hyötyvät toimintaterapian interventioista enemmän kuin perinteisestä keskusteluvasta työtavasta. Lisäksi nuoret kokevat, että he tulevat osallisiksi ja osaksi yhteisöä toiminnan kautta. (Shea & Jackson 2015: 178–180.)

Yhdysvalloissa lasten ja nuorten toimintaterapia järjestyy pääosin heille luonnollisessa toimintaympäristössä eli koulussa. Toimintaterapeutit ovat osa koulun moniammatillista yhteisöä, ja työote on lisääntyvissä määrin ennaltaehkäisevää. (Swinth & Chandler & Hanft & Jackson & Shepherd 2004: 16–17.) Suomessa kouluissa toimivia lasten ja nuorten toimintaterapeutteja on vähän ja lasten ja nuorten toimintaterapia toteutetaan pääosin yksityisten palveluntuottajien ja kunnallisen terveydenhuollon toimesta. Viime vuosina toimintaterapiaa on arvosteltu sen yksilökeskeisyydestä. Keskusteluun on tuotu ryhmän, yhteisön ja yhteisöllisyyden merkitys henkilön hyvinvointia lisäävänä tekijänä. Toiminnan tulisi tapahtua jonkun toisen kanssa tai toisen hyväksi. Osallisuuden ajatellaan olevan enemmän kuin kokemus osallistumisesta; se on kokemus johonkin kuulumisesta. Se on myös sitoutumista itselle merkityksellisiin sosiaalisiin suhteisiin. (Hammel 2014: 40–46.)

Ilmiötä on kuvattu myös toimintaterapian opinnäytetöissä. Kuitenkaan aiheesta ei ole olemassa kotimaista väitöskirjatasoista toimintaterapian tutkimusta. Juhola, Matomäki ja

Välimäki ovat opinnäytetyössään ”Jos meidän kouluss ois toimintaterapeutti” pohtineet toimintaterapiaa osana sivistystoimen rakenteita (Juhola & Matomäki & Välimäki 2012). De Meulder on kasvatustieteiden pro gradu -tutkielmassa ”Synergiaedun saavuttaminen” tutkinut opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön rakentumista perusopetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli mallintaa monialaista yhteistyötä. (De Meulder 2017.) Kaikkonen pohtii opinnäytetyössään ”Toimintaterapeutti oppilaan tukena kouluympäristössä” toimintaterapian tarvetta osana perusopetuksen varhaista tukea (Kaikkonen 2013). Nuoren osallisuutta koulu yhteisössä ja toiminnan mahdollisuuksia osallisuutta lisäävänä tekijänä ei kirjoittajan tietämyksen mukaan ole juurikaan tutkittu Suomessa eikä siitä ole tehty myöskään opinnäytetyötä.

Kuluneen vuoden aikana Suomessa on käyty vilkasta keskustelua koulutuspolitiikasta. Rinnalle on noussut huoli nuorten syrjäytymisestä. Me-säätiön lokakuussa 2017 julkaisussa tiedotteessa todetaan, että Suomessa on 69 000 syrjäytynyttä nuorta ja vain puolella näistä nuorista on perusasteen jälkeinen koulutus. Tiedotteen mukaan viimeisen 15 vuoden aikana syrjäytyminen on kiihtynyt. (Me-säätiö 2017.) Peruskoulun koulupudokkaita eli nuoria ilman peruskoulun päättötodistusta oli Tilastokeskuksen tietojen mukaan vuosina 2015–2016 yhteensä 315 henkilöä. Oppivelvollisuuden täysin laiminlyöneitä oli 94 henkilöä. (Suomen virallinen tilasto 2017.) Nuorten syrjäytymisen ehkäiseminen on yksi pääministeri Sipilän hallitusohjelman tavoitteista ja kärkihankkeista. Sipilän hallitus on perustanut työryhmän torjumaan eriarvoistumista. Yksi ryhmän työskentelyn seurauksena nousseista huomioista on, että tulevaisuudessa koulun tehtävä ei olisi pelkästään koulutuksen tarjoaminen, vaan nuoren osallistaminen elämään ja yhteiskuntaan. Kouluilla olisi näin ollen kokonaisvaltaisempi vastuu lasten ja nuorten hyvinvoinnista, kasvatuksesta ja yhteiskuntaan sitoutumisesta. (Valtioneuvoston kanslia 2018: 34–35.)

Opinnäytetyö jakaantuu johdannon lisäksi kahdeksaan päälukuun. Työn alussa kuvataan opinnäytetyön tavoite ja tarkoitus, sekä työn menetelmälliset valinnat. Luvussa esitellään myös opinnäytetyön yhteistyökumppani ja kerrotaan niistä tekijöistä, jotka ohjasivat opinnäytetyön aiheen valintaa. Luvussa kolme esitellään työn teoreettiset lähtökohdat, kuvataan koulua toimintaympäristönä sekä avataan opinnäytetyössä käytettyjä käsitteitä. Tässä luvussa myös perustellaan, miksi työhön on valikoitunut käytetty teoriaperusta sekä termit.

Luvussa neljä kuvataan nuoruusikää laajalti. Luku on jaettu neljään alalukuun, joissa kuvataan niitä osallisuutta estäviä ja edistäviä tekijöitä, joita nuoruusikään katsotaan liittyvän. Luvussa viisi kerrotaan opinnäytetyön toteutusvaiheesta, kuinka aineistoa on tuotettu, kerätty, käsitelty sekä analysoitu. Tämän jälkeen luvuissa kuusi ja seitsemän kuvataan työn tulokset sekä johtopäätökset. Luvussa kahdeksan pohditaan työn luotettavuutta sekä sitä, millä tavoin työn luotettavuutta olisi voitu lisätä. Lisäksi tuodaan esiin työtä ohjanneet eettiset periaatteet. Lopuksi pohditaan millaisella toiminnalla nuoren osallisuutta voitaisiin koulussa lisätä, sekä millä tavoin koulun toimintaympäristöä voitaisiin kehittää nuoren osallisuutta edistäviksi. Lisäksi kerrotaan mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

## 2 Opinnäytetyön tavoite ja tarkoitus

Opinnäytetyön tavoitteena on selvittää lähdekirjallisuuden, aiempien tutkimusten sekä kehittäjäryhmän avulla, millaisella toiminnalla nuorten osallisuutta voidaan lisätä koulu-ympäristössä. Tarkoituksena on kehittää työelämäkumppanin moniammatillisen työryhmän toimintaa nuoren osallisuuden edistämiseksi, hyödyntäen kehittäjäryhmän ajatuksia, näkemyksiä, kokemuksia ja arvostuksia. Opinnäytetyön teoreettisena viitekehyksenä toimii kanadalainen toiminnallisuuden ja sitoutumisen malli.

### 2.1 Menetelmälliset valinnat

Opinnäytetyö toteutetaan laadullisin menetelmin käyttämällä toimintatutkimuksellista lähestymistapaa. Tuomi & Sarajärvi (2018: 141) toteavat, että laadullinen tutkimus on ikään kuin sateenvarjo, jonka alla on suuri määrä variaatioita. Toimintatutkimuksen avulla on mahdollista saada tietoa kehittämisen kohteesta ja ilmiöstä. Toimintatutkimuksen sisällä on mahdollista varioida niin tiedon kuin aineistonkeruun käytössä ja se soveltuu ryhmän ja toiminnan kehittämiseen. Toimintatutkimuksessa opinnäytetyön tekijän on mahdollista osallistua prosessiin. (Kananen 2014: 12–13, 16.)

Toimintatutkimuksen ajatellaan olevan käytännönläheinen, muutokseen pyrkivä ja osallistava prosessi, jossa pyrkimyksenä on parantaa tai edistää olemassa olevaa asiaa tai ilmiötä. (Kuula 1999: 10–11.) Toimintatutkimuksen määrittelemineen on kuitenkin haastavaa, sillä se koostuu useista erilaisista tutkimusmenetelmistä. Sen voidaankin ajatella olevan tutkimusstrategia, jossa ilmiö kohdataan, sen kanssa keskustellaan ja tämän perusteella toimitaan muutoksen aikaansaamiseksi. (Kananen 2014: 13.) Se voidaan nähdä työyhteisössä myös mahdollisuutena muutokseen. Toimintatutkimus ei ole vain kehittämistä ja uusista tavoista keskustelua, vaan se on myös reflektio muutoksesta, jossa rutiinit ja vanhat käytänteet murretaan. Se mahdollistaa yhteisössä myös todellisen, rakenteellisen muutoksen. (Kuula 1999: 219.) Toimintatutkimukselle on tyypillistä syklisyys eli toiminnan ja reflektion vuoropuhelu. Syklin ajatellaan olevan spiraali, jossa sijaitsee ongelma ja sen määrittely, ratkaisuehdotus, interventio ja arviointi. Spiraali on jatkuvassa liikkeessä koko tutkimuksen ajan, mutta kehittäjät pysähtyvät aika ajoin arvioimaan ja muokkaamaan toimintaa tai ilmiötä. (Kananen 2014: 34–35) Tätä opinnäytetyötä voidaankin kutsua toimintatutkimukselliseksi työksi, jossa kehitettävää ilmiötä lä-



hellyttää toimintatutkimuksellisella otteella. Toimintatutkimuksen hengen mukainen jatkuva uudelleenarviointi ei kuitenkaan ole tässä opinnäytetyössä mahdollista aikataulullisista syistä johtuen.

## 2.2 Työelämäyhteistyö ja -kumppanuus

Opinnäytetyön yhteistyökumppanina toimi pääkaupunkiseudulla sijaitseva koulu ja sen moniammatillinen työryhmä. Peruskoulussa opiskellaan vuosiluokilla 1–9, ja oppilaat ovat pääsääntöisesti 7–16-vuotiaita. Oppilas opiskelee ensimmäiset kuusi vuotta luokanopettajan johdolla ja siirtyy tämän jälkeen ainekohtaiseen opetukseen, jossa opetuksesta vastaa aineenopettaja. Tätä vaihetta kutsutaan myös yläkouluksi, ja sen ajatellaan kestävän kolme vuotta. Peruskoulu on tarkoitettu koko ikäluokalle. Se on maksutonta ja sisältää opetuksen, työvälineet sekä materiaalit. Perusopetuksen keskeiset tehtävät ovat kasvatusta ja opetus. Oppilaan kasvua niin ihmisenä kuin yhteiskunnan jäsenenä tuetaan sekä mahdollistetaan tarvittavien tietojen ja taitojen oppiminen. Perusopetuksen päättyessä oppilaat ovat kelpoisia hakeutumaan jatko-opintoihin. (Opetushallitus n.d.) Virallisen tilaston (SVT) mukaan vuonna 2017 peruskoulua kävi 556 700 oppilasta, joista 49 % oli tyttöjä ja poikia 51 %. Vuonna 2017 kaikista perusopetuksessa opiskelevista oppilaista tehostettua tukea sai 10 % ja erityistä tukea 8 %. (Suomen virallinen tilasto 2018.)

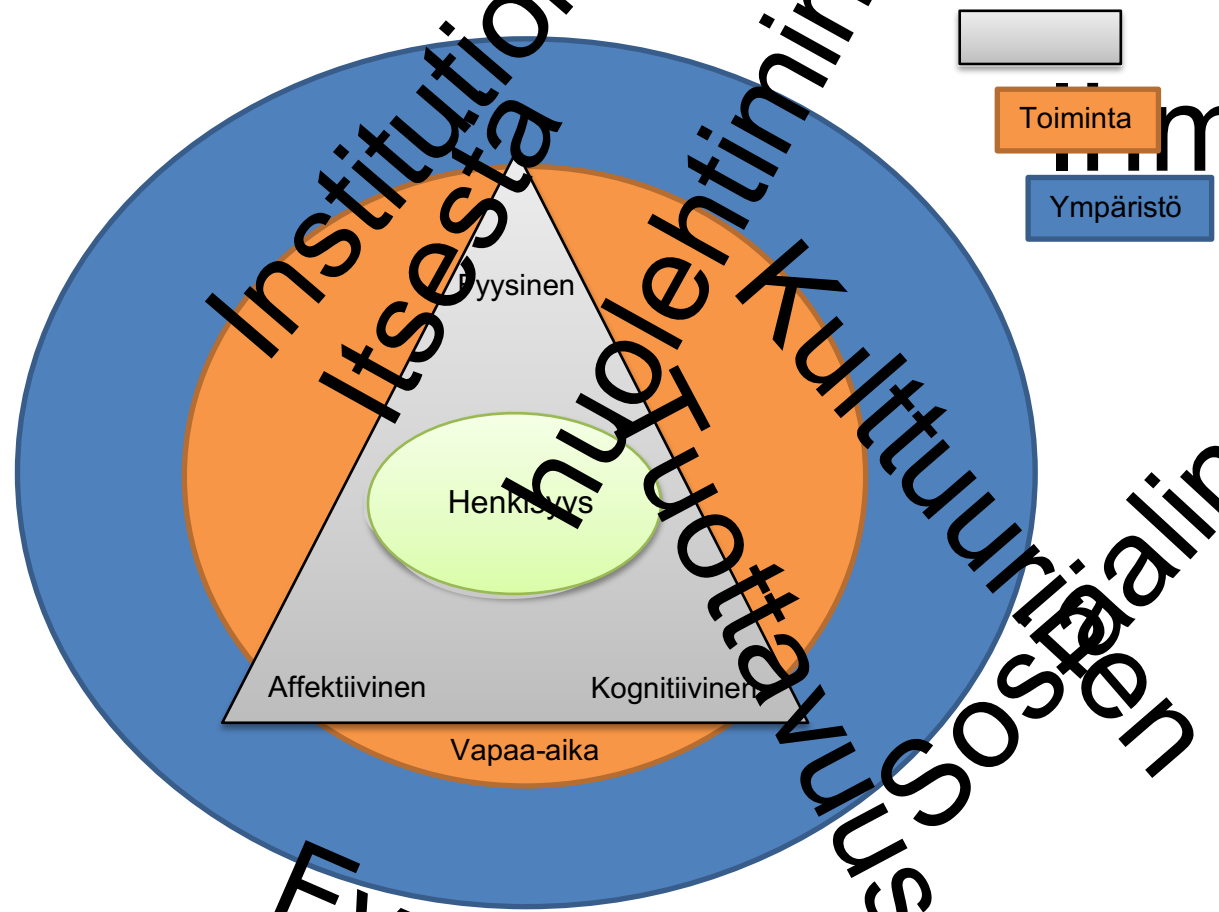
Opinnäytetyön prosessi käynnistyi opinnäytetyön tekijän omakohtaisesta kokemuksesta ja halusta ymmärtää niitä moninaisia syitä, miksi nuori jää pois koulusta. Keväällä 2017 opinnäytetyöhajaajan sekä työelämäkumppanin kanssa käytiin ensimmäisiä tunnustelevia keskusteluja ja sähköpostiviestejä aiheesta. Tuolloin nousi pohdintaan ajatus siitä, että opinnäytetyön ympäristö ja työelämäkumppani olisi koulu. Opinnäytetyön aihe haki tuolloin vielä muotoaan. Opinnäytetyön syntyprosessin alkuaikoihin ajoittui toimintaterapiaopintojen harjoittelu, joka sijoittui nuorisopsykiatrian yksikköön. Ennen opintoja kertynyt sekä opintojen aikainen työkokemus haastavaa käyttäytymistä omaavien lasten ja nuorten opetus- ja kasvatustyöstä sekä ymmärrys erikoissairaanhoidon toimintakulttuurista antoivat näköalapaikan kahteen maailmaan. Tällöin mahdollistui prosessin seuraaminen sekä lähettävän tahon että läheteitä vastaanottavan tahon näkökulmasta. Samaa aikaan julkisuudessa käytiin keskustelua nuorten psykiatrian lähetemäärän kasvusta. Helsingin seudun yliopistollisen keskussairaalan (HYKS) nuorisopsykiatrian linja johtaja Klaus Ranta (2017) arvioi ulkoisen lähetemäärän kasvaneen koko maassa. (Kirvesniemi 2017.) Ammatillaiset lähetejangan molemmissa päissä tekivät parhaansa tilanteessa, joka oli poikkeuksellisen haasteellinen. Hyvästä tahdosta huolimatta prosessit kestivät ja kouluikäisen nuori jäi kotiin odottamaan, ilman yhteisön tukea.

### 3 Opinnäytetyön teoreettiset lähtökohdat

Tässä luvussa esitellään opinnäytetyön teoreettinen viitekehys. Teorian avulla on mahdollista ymmärtää niitä tekijöitä ja ilmiöitä, jotka vaikuttavat nuoren koulunkäyntiin estävästi tai edistävästi. Luvussa kuvataan ympäristön merkitystä ja vaikutusta yksilöön. Ympäristön merkityksen ymmärtäminen voi auttaa purkamaan sellaisia olemassa olevia rakenteita, jotka estävät nuoren osallistumisen. Lisäksi luvussa esitellään koulu toimintaympäristönä ja avataan opinnäytetyöhön liittyviä käsitteitä.

#### 3.1 Kanadalainen toiminnallisuuden ja sitoutumisen malli

Opinnäytetyön teoreettiseksi viitekehykseksi valikoitui kanadalainen toiminnallisuuden ja sitoutumisen malli (Canadian Model of Occupational Performance and Engagement). Sen ajatellaan olevan asiakaslähtöinen ja tarkastelevan ihmistä kokonaisvaltaisesti huomioiden ihmisen toimintaympäristöä laajalti. Sen ytimessä on toiminta ja henkilön sitoutuminen siihen. (Hautala & Hämäläinen & Mäkelä & Rusi-Pyykönen 2011: 208.) Malli huomioi asiakkaan yksilönä unohtamatta yksilön vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Se nostaa pohdintaan yhteiskunnallisen vaikuttamisen osana toiminataterapian interventiota. Ihmisen oikeus toimintaan ja sen hyvinvointia ja terveyttä edistävä vaikutus tulisi nähdä yksilön oikeutena, unohtamatta toiminnallisen oikeudenmukaisuuden toteutumista laajemmin yhteiskunnassa. (Polatajko ym. 2007a: 20, 23; Hautala ym. 2011: 208–210.) Ympäristöä ei voida näin ollen nähdä vain toiminnallisuuden kontekstina, vaan se voi olla myös yksilön tai yhteisön inkluusiota edistävä tai estävä tekijä. (Polatajko ym. 2007b: 48, 54.)



Kuvio 1. Kanadalainen toiminnallisuuden ja sitoutumisen malli, CMOP-E (Polatajko ym. 2007a: 23 mukaillen).

Kanadalaisen toiminnallisuuden ja sitoutumisen mallin tarkoituksena on antaa ymmärrystä ihmisen, ympäristön ja toiminnan dynaamisesta suhteesta. Toiminnallisuuden ajatellaan olevan seurausta ihmisen, toiminnan sekä ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta. Voidaan ajatella, että jokaisella osa-alueella on tärkeä yksilöllinen paikkansa ihmisen elämässä. Nämä elementit voidaan nähdä talon perustana eli kivijalkana. Jos jollakin osa-alueella tapahtuu muutosta, se vaikuttaa väistämättä rakenteisiin. (Polatajko ym. 2007a: 23–24.; Hautala ym. 2011: 208. ) Malli erottelee toisistaan toimintaan sitoutumisen ja toiminnallisuuden. Toimintaan sitoutumisen ajatellaan olevan jotakin, mikä sitoo meidät osaksi meille merkityksellistä toimintaa henkilökohtaistamalla toiminnan. Tätä kautta se osallistaa meidät osaksi mielekästä tekemistä. Toiminnan kestoa tai pysyvyyttä ei määritellä, vaan se voi olla osallistavaa, passiivista, hetkellistä ja ajoittain toistuvaa tai vakiintunutta tekemistä. (Polatajko ym. 2007a : 24, 26–27; Hautala ym. 2011: 208–209.)

Malli jakaa ympäristön osiin sen mukaan, millä tavoin se meihin vaikuttaa ja miten olemme siihen osallisena. Osa-alueet ovat institutionaalinen, fyysinen, sosiaalinen ja kulttuurinen. Institutionaalinen ympäristö tarkoittaa niitä vallalla olevia järjestelmiä, joista yhteiskunta on rakentunut. Instituutiolla voidaan tarkoittaa koulutusjärjestelmää, poliittisia rakenteita, päätöksentekoa sekä vallalla olevaa oikeusjärjestelmää. Fyysistä ympäristöä taas on kaikki se, mikä meitä ympäröi. Tähän osa-alueeseen kuuluvat ympäröivä luonto, kaikki ympärillemme rakennettu sekä sää ja sen vaihtelut. Fyysinen ympäristö käsittää myös rakennetun teknologian. Kulttuurinen ympäristö käsittää elementtejä, kuten etnisyys, ikä, sukupuoli tai koulun ja opiskelupaikan toimintakulttuuri. Sosiaalinen ympäristö muotoutuu niistä ryhmistä, joihin synnytyään tai joissa kasvetaan ja joihin kuu- lutaan esimerkiksi ammatillisesti, opinnoissa tai koululaisena. Sosiaaliset verkostot vai- kuttavat meissä ja me vaikutamme niissä. (Polatajko ym. 2007b: 48–53; Hautala ym. 2011: 214–216.) Osiin elementeistä voidaan siis vaikuttaa, mutta toisiin ei.

Malli sisällyttää toimintaan kolme toiminnallista kokonaisuutta. Nämä ovat itsestä huo- lehtiminen, vapaa-aika ja tuottava toiminta. Itsestä huolehtiminen käsittää muun muassa päivittäisestä hygieniasta, ajankäytöstä sekä vastuista huolehtimisen. Tuottava työ puo- lestaan määritellään muun muassa palkkatyönä, kotityönä tai vapaaehtoistyönä. Lapsilla ja nuorilla leikki ja koulutyö nähdään tuottavana toimintana. Vapaa-aikaan liitetään ko- kemus mielihyväästä. Tähän osa-alueeseen kuuluvat muun muassa harrastukset ja sosi- aaliset suhteet. Toiminnallisia kokonaisuuksia ei voida kuitenkaan ajatella ilman ymmär- rystä ajallisen ulottuvuuden, ympäristön, tapojen ja tottumusten sekä arvojen vaikutuk- sesta ihmiseen. (Polatajko 2007a: 23; Hautala ym. 2011: 212–213.) Toiminnallisiin ko- konaisuuksiin on rakennettu ajatus toiminnallisesta tasapainosta. Tasapainoinen elämä sisältää sopivassa suhteessa lepoa, työtä ja mielihyvää tuottavaa toimintaa. (Polatajko ym. 2007b: 46; Hautala ym. 2011: 214.)

Kanadalainen toiminnallisuuden ja sitoutumisen malli näkee ihmisen kokonaisuutena, jonka keskiössä on henkisyys ja ympärillä vaikuttavat toiminnalliset valmiudet sekä yksi- lön sosiaaliset ja kulttuuriset kokemukset. Henkisyys voidaan ajatella olevan tahto tai motivaatio. Se on jotain, mikä määrittää sen, mikä itse kullekin on merkityksellistä. (Hau- tala ym. 2011: 211–212.)

### 3.2 Koulu instituutiona

Instituutiot ovat suomalaisten lapsuutta yhdistävä tekijä. Koti ja perhe ovat suomalaisille instituutio, jolla on vahva asema riippumatta siitä, millä tavoin perhe on rakentunut. Toinen instituutio, jolla suomalaisten mielestä on lähes yhtä vahva institutionaalinen asema kuin perheellä, on koulu. (Kallio 2010: 217.)

Maailmansotien jälkeen nousi pohdintaan tarve yhteiskunnan kehittämiseksi. Sosiaalipoliitiikan ja koulutusjärjestelmän uudistukset nousivat keskusteluun ja syntyi ajatus kaikille yhteisestä ja tasa-arvoisesta koulusta. Suomi tarvitsi teollisuuteen osaavaa työvoimaa, ja myöhemmin hyvinvointiyhteiskunnan kasvu nosti esiin julkisen sektorin työvoiman koulutustarpeen ja yleisen kansan sivistämisen. Vuonna 1968 eduskunta teki päätöksen, jonka mukaan kaikille tarjotaan yhdeksänvuotinen yhteiskunnan varoilla kustannettu peruskoulu. Tätä pidettiin kansalaisten tasa-arvon kannalta merkittävänä uudistuksena, jonka ajateltiin kaventavan yhteiskuntaluokkien välisiä eroja ja lisäävän sosiaalista tasa-arvoa. (Sahlberg 2015: 20–22, 27.)

Suomalainen perusopetus nähdään palveluna, joka oletetaan tuotettavan julkisin varoin. Sen oletetaan olevan laadukasta sekä soveltuvan lapsille. Lähes kaikki Suomessa asuvat lapset aloittavat koulun saavuttaessaan oppivelvollisuusiän. (Ojala 2017: 20.) Sahlberg (2015: 145) toteaa, että hyvät tulokset oppimisessa ovat yhteydessä sosiaali- ja terveysalan kehitystyöhön sekä työllisyys- ja talouspolitiikkaan. Voidaan ajatella, että peruskoulu tasa-arvoa luovana ja ylläpitävänä instituutiona on enemmän kuin koulutuspolitiikkaa. Se on osa suomalaista hyvinvointijärjestelmää, jossa osallisena ovat niin sosio-kulttuuriset tekijät kuin myös yhteiskunnan arvot. Ratkaisut, joita sosiaali- ja terveysalalla sekä työllisyyspolitiikassa tehdään, voivat näyttäytyä myös lasten ja nuorten kouluhyvinvoinnissa. (Sahlberg 2015: 20–22, 27.)

Suomalaiseen koulutusjärjestelmään ei kuulu koulujen välinen kilpailu oppilaista, markkinointi tai toistuva oppilaiden testaaminen. Opettajien korkean koulutusasteen katsotaan olevan syynä tähän. Koulutetut ammattilaiset eivät näe jatkuvan kilpailun tuovan hyötyä oppimiselle. Sen sijaan kouluja rohkaistaan luovuuteen ja kannustetaan kehittämään oppimisympäristöjä sekä oppisisältöjä. (Sahlberg 2015: 44.) Opettajan tulisi luoda sellainen oppimisympäristö, jossa on mahdollista saavuttaa hyvät oppimistulokset. Opettajan tulisi tavoitella toimintakulttuuria, jossa oppilaat työskentelevät aktiivisesti yh-

teistyössä noudattaen yhdessä sovittuja sääntöjä. Yhteistyöhön sekä yhteisiin pelisääntöihin käytetty aika näyttäisi olevan yhteydessä oppilaan motivaatioon oppia ja opiskella. Hyvään opettajuuteen ei kuitenkaan kuulu pelkästään sisältöjen hallinta tai erilaiset opetusmenetelmät. Hyvä opettajuus on myös kykyä olla oikeudenmukainen kasvatustyössä sekä kykyä asettua kasvattajan rooliin. Opettajalla tiedetään olevan merkittävä vaikutus siihen, millaisia kokemuksia oppimisesta saadaan sekä miten itsetunto oppijana rakentuu. Opettajalla on siis paljon valtaa suhteessa oppijaan. Tästä syystä on ensiarvoisen tärkeää, että opettaja arvioi säännöllisesti omaa toimintaansa sekä omien motiivien oikeellisuutta ja eettisyyttä. (Uusikylä 2006: 18, 40–41.)

Oppilaan oikeuksista ja velvollisuuksista on Opetushallituksen mukaan säädetty perustuslaissa, perusopetuslaissa, oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa sekä YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa. Oppilaalla on edellä mainittujen lakien ja sopimusten mukaan oikeus maksuttomaan perusopetukseen sekä turvalliseen kouluympäristöön, tasa-arvoiseen kohteluun, vapauteen sekä koskemattomuuteen. Oppilaalla on oikeus osallisuuteen sekä mahdollisuus oman mielipiteensä ilmaisemiseen koulun toimintaan ja kehittämiseen liittyvissä asioissa. Oppilaalla on oikeus osallistua opetussuunnitelmatyöhön sekä järjestyssääntöjen valmisteluun. Oppilaalla on oikeus saada tukea opintoihinsa liittyen. Oppilaalla on oikeus maksuttomaan oppilas- ja terveydenhuoltoon sekä maksuttomaan ruokailuun koulupäivän aikana. (Suomen perustuslaki 1999/731; YK:n lapsen oikeuksien sopimus 1991/60; Perusopetuslaki 1998/628; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287.)

Perusopetuslaissa määritellään oppivelvollisuus. Oppivelvollisuus koskee kaikkia Suomessa vakituisesti asuvia lapsia. Laissa todetaan, että kunta tai kuntayhtymä on velvollinen järjestämään oppivelvollisuusikäisille perusopetusta sekä esiopetusta kyseiselle ryhmälle oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna. Oppivelvollisuus alkaa lapsen täyttäessä seitsemän vuotta ja päättyy, kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut kymmenen vuotta. Sen katsotaan kuitenkin päättyvän sen lukuvuoden lopussa sinä kalenterivuonna, jona nuori täyttää 17 vuotta. Oppivelvollisuus voidaan kuitenkin suorittaa pidennetysti tietyin ehdoin. Huoltaja on vastuussa siitä, että oppilas suorittaa oppivelvollisuuden. (Perusopetuslaki 1998/628.)

Perusopetusta ohjaa lainsäädäntö, valtakunnallinen opetussuunnitelman perusteet (POPS) sekä paikallisesti sovittava opetussuunnitelma (OPS). Opetushallituksen anta-

mat opetussuunnitelman perusteet on edellisen kerran laadittu vuonna 2014. Ne määrittävät muun muassa opetuksen tehtävän ja arvot, joille opetus perustuu. Opetuksen järjestäjän näkökulmasta opetussuunnitelman perusteet antavat raamit paikallisen opetussuunnitelman (OPS) laadintaa varten. Jokaisessa kunnassa ja koulussa tulee olla opetussuunnitelma. Oppilaan ja huoltajan tulee voida osallistua opetussuunnitelmatyöhön. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: 9–11.)

### 3.3 Moniammatillinen yhteistyö ja oppilashuoltotyö

Kouluissa työskentelee ja opiskelee hyvin erilaisia yksilöitä. Eri-ikäisten ja eri kulttuureista ja uskontokunnista tulevien lasten ja nuorten lisäksi kouluissa työskentelee eri hallintokuntien alaisuudessa olevia ryhmiä. Koulun moniammatillinen työryhmä toteuttaa oppilashuollollisia palveluita terveydenhuollon, sosiaalialan ja koulutoimen asiantuntijoiden avulla oppilaiden ja heidän perheidensä hyvinvointia tukien. (Koskela 2009: 20.) Isoherranen määrittelee väitöskirjassaan ”Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä”, että moniammatillisen yhteistyön ajatellaan olevan aina asiakaslähdistä. Työtavassa tulee hänen mukaansa huomioida sekä asiakas että hänen läheistensä elämäntilanne kokonaisvaltaisesti. Prosessi rakentuu yhteisesti siten, että eri asiantuntijoiden tiedot ja taidot kootaan yhteen. (Isoherranen 2012: 22–23.)

Vuonna 2014 astui voimaan uusi oppilashuoltoa koskeva laki. Tämä lainsäädäntö erotti toisistaan yksilökohtaisen oppilashuollon ja oppimisen ja koulunkäynnin tuen. (Opetushallitus 2014.) Oppilashuolto voidaan toteuttaa yhteisöllisenä sekä yksilöllisenä oppilashuoltotyönä. Yhteisöllisen oppilashuollon pääpaino on ennaltaehkäisevässä työssä, jossa työskennellään koko kouluyhteisön kanssa. Tavoitteena on työskennellä suunnitelmallisesti sekä moniammatillisesti. (Parikka & Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017: 99.) Yhteisöllinen oppilashuoltoryhmä on laaja-alainen ja sitä johtaa rehtori. Muita ryhmän jäseniä ovat koulukuraattori ja psykologin lisäksi muun muassa terveydenhoitaja, oppilaan ohjaaja, luokan- ja aineenopettaja sekä laaja-alainen erityisopettaja. Lisäksi osassa kunnista yhteisöllisessä oppilashuollossa työskentelee toimintaterapeutteja. He toimivat osana koulun oppilashuoltoa ja työskentelevät yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän kanssa. Koulutoimintaterapeutit työskentelevät tavoitteellisesti oppilaiden toimintakykyä ja osallistumista edistäen ja tukien. (Espoon kaupunki 2018.)

Yksilökohtainen oppilashuolto koostuu koulun moniammatillisesta työryhmästä, joita ovat kouluterveydenhoitaja, koulukuraattori ja koulupsykologi. Työryhmä työskentelee

monialaisen asiantuntijaryhmän tuella. Yksilökohtaista opiskeluhoitoa määrittää oppilashuoltolaki, kun taas perusopetuslaissa säädetään oppimisen ja koulunkäynnin tuesta. Nämä lait eroavat toisistaan oikeudellisesti. Oppimisen ja koulunkäynnin tuelle ei lain mukaan tarvita oppilaan tai huoltajan suostumusta, vaikkakin lähtökohtana on aina yhteistyö. Yksilökohtainen oppilashuolto on vapaaehtoista, ja toiminnan edellytys on oppilaan ja tarvittaessa huoltajan suostumus. Ryhmän työskentelyn tuloksena syntynyt tieto kirjataan oppilas- ja opiskelijahuoltolain mukaisesti oppilashuoltokertomukseen. Kyseisessä laissa on määritelty tietojen salassa pidettävyys sekä tapa, jolla kirjaaminen tehdään. (Opetushallitus n.d.)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa painotetaan kodin ja koulun yhteistyötä. Perheen ja oppilaan rooli nostetaan esiin asiantuntijaroolina ja heidän rooliinsa arvostetaan. Oppilas ja huoltajat osaavatkin usein kertoa, millaiset keinot ja tukimuodot ovat helpottaneet lapsen tai nuoren haasteissa kotona. Verkostotapaamisissa on tästä syystä tärkeää, että nuori on itse paikalla pohtimassa ja kuulemassa, kun koulunkäyntiin liittyvistä asioista keskustellaan. Tärkeää on, että jokaiselle osallistujalle syntyy kokemus siitä, että hän tulee kuulluksi. Erityisen tärkeää tämä on lapsen tai nuoren kohdalla. Nuori voi pohtia etukäteen, saako hän osakseen ikävää ja asiatonta palautetta. Tästä syystä onkin tärkeää, että vaikeistakin asioista pyritään keskustelemaan arvostavasti ja myönteisessä ilmapiirissä. (Parikka & Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017: 100–101.)

### 3.4 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Perusopetuslaissa on säädetty kolmiportaisesta tuesta eli yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. (Perusopetuslaki 1998/628.) Oppimisen ja koulunkäynnin tuki toteutetaan yhteistyössä huoltajan ja oppilaan kanssa. Koulun tulee olla yhteydessä huoltajiin, jos oppilaan oppimisesta tai koulunkäynnistä nousee huoli. Oppilaalla on oikeus tukeen heti tuen tarpeen ilmetessä. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki edellyttää moniammatillista yhteistyötä, ja osallisena prosessissa ovat ne ammattihenkilöt ja asiantuntijat, jotka vastaavat tuen toteutuksesta sekä suunnittelusta. (Opetushallitus n.d.)

Kolmiportaisen tuen muodoista yleinen kuuluu kaikille. Se on tukimuoto, joka voi olla koko ryhmään kohdistuvaa tai yksilöllistä. Oppilas voi saada muun muassa ennakoivaa tukiovetusta, yksilöllistä ohjausta sekä koulunkäynnin ohjaajan tukea tilanteesta riip-



puen. Yleistä tukea voidaan antaa myös muokkaamalla oppimisympäristöä muun muassa eriyttämällä opetusta, järjestämällä opetusryhmiä joustavasti sekä lisäämällä opettajien yhteistyötä. (Parikka ym. 2017: 94, 97)

Tehostetun tuen tarkoitus on toimia tukiverkkona oppilaalle ja mahdollistaa koulunkäynti ongelmista sekä haasteista riippumatta. Tehostettu tuki on pitkäjänteisempää, suunnitellumpaa sekä yksilöllisempää. Tuki kirjataan oppimissuunnitelmaan ja tuen suunnittelussa voidaan hyödyntää moniammatillista työryhmää. Tuki voi olla samanaikaisopetusta, jossa erityisopettaja työskentelee luokan- tai aineenopettajan kanssa suurryhmässä. Tukea voidaan antaa myös pienemmissä ryhmissä joustavasti. Lisäksi voidaan hyödyntää eriyttävää oppimateriaalia. Yhteistyö huoltajien kanssa on korostuneempaa, ja oppimissuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden toteutumista seurataan sekä arvioidaan säännöllisesti. (Parikka ym. 2017: 94–95, 97–98.)

Jos tehostettu tuki ei riitä, voidaan laatia pedagoginen selvitys yhdessä huoltajien, oppilaan ja koulun moniammatillisen työryhmän kanssa erityisen tuen aloittamiseksi. Tämän jälkeen oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Suunnitelmaan kirjataan tuen tarve ja se, miten tukea tullaan antamaan. Erityinen tuki sisältää samoja elementtejä kuin yleinen ja tehostettu tuki, mutta lisäksi voidaan päätyä kokoaikaiseen erityisopetuksen järjestämiseen tai oppisisältöjen yksilöllistämiseen. Kolmiportaisen tuen portaikko on joustava, ja kaikilta portailta voidaan siirtyä tarkan ja huolellisen pohdinnan jälkeen ylös tai alas. (Parikka ym. 2017: 95, 98.)

Opetus on myös mahdollista järjestää joustavasti oppilaiden erilaiset tarpeet ja hyvinvointi huomioiden. Oppilas voi tällöin opiskella vuosiluokkiin sitomattomasti. Opetus järjestetään tällöin siten, että oppilas etenee yksilöllisen suunnitelman mukaisesti. Tämä edellyttää, että koulun tai kunnan opetussuunnitelmassa on maininta opetuksen järjestämisestä vuosiluokkiin jaetun oppimäärän sijasta yksilöllisesti räätälöidyn oppimissuunnitelman mukaisesti. Vuosiluokkiin sitomaton opetus voidaan järjestää muun muassa koko opetusryhmälle tai yksittäisille oppilaille. Järjestely voidaan nähdä myös oppilas-huollollisena tukitoimenpiteenä silloin, kun nousee huoli siitä, keskeytyykö nuoren opinnot. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: 38.)

### 3.5 Osallisuus kouluympäristössä

Termille osallisuus ei ole löydettävissä yhtä selkeää määritelmää. Osallisuuden voidaan ajatella olevan tunne pätevyydestä, joka sisältää merkityksen tunteen yhteisön määrittäjästä roolista. Osallisuus nähdään myös mahdollisuutena osallistua itselle mielekkäseen toimintaan. (Gretschel 2002: 179.) Osallisuuden voidaan ajatella olevan myös kokemus kuulumisesta itselle merkitykselliseen ympäristöön ja mahdollisuutena vaikuttaa. Lasten ja nuorten vaikuttamismahdollisuudet ja kokemukset osallisuudesta näyttävät vaihtelevan ja olevan riippuvaisia siitä, millainen asenneympäristö toimintaympäristössä on ja mahdollistaako toimintakulttuuri lasten ja nuorten vaikuttamisen. (Kiilakoski & Gretschel 2012: 24–25.) Osallisuus voidaan nähdä myös yksilön mahdollisuutena olla täysivaltainen yhteisön jäsen riippumatta siitä, millaisia yksilöllisiä ominaisuuksia tai esteitä hänellä on. Tätä voidaan kutsua myös inklusioksi. (Unesco 1994.)

Osallisuutta lähellä olevia käsitteitä ovat muun muassa itsemääräämisoikeus, inklusio sekä asiakaslähtöisyys. Asiakaslähtöisyyden ajatellaan kuitenkin olevan organisaatiosta lähtöistä ja annettua. Osallisuus voidaankin nähdä yksilön kokemuksena siitä, että on osa jotakin itselle merkityksellistä. Sen ajatellaan olevan myös aina enemmän kuin osallistuminen. (Laitila & Pietilä 2012: 10–12.) Osallisuus voidaan nähdä myös mahdollisuutena olla osa hyvinvointiyhteiskunnan keskeisiä palveluita sekä mahdollisuutta vaikuttaa demokratian rakenteisiin ja yhteiskunnan kehitykseen. (Terveiden ja hyvinvoinninlaitos 2017a.)

Osallisuuden vastakohtana voidaankin ajatella olevan syrjässä oleminen. Tällöin nuoren osallisuus vertaisryhmässä on vähäistä tai olematonta. Syrjään jääminen voi johtua yhteisöstä tai nuoren omista henkilökohtaisista syistä. Voidaan ajatella, että nuoren jäädessä syrjään hänen mahdollisuutensa vaikuttaa heikkenevät merkittävästi. Perusopetuslaki, kuntalaki, nuorisolaki, perusopetuslaki, lastensuojelulaki ja YK:n lapsen oikeuksien sopimus määrittävät, miten lasten ja nuorten osallisuus tulee huomioida yhteiskunnassa. (Terveiden ja hyvinvoinninlaitos 2017b.) Osallisuus ja sen edistäminen on myös Suomen hallituksen sekä Euroopan unionin yhteinen tavoite. Yhteisellä päämäärällä tavoitellaan köyhyyden ja syrjäytymisen ehkäisemistä sekä vähennetään eriarvoisuutta. (Terveiden ja hyvinvoinninlaitos 2017a.)

Oppilaan kiinnittyminen kouluun on ilmiö, jolla näyttäisi olevan monia vaikuttimia. Kiinnittymisen ajatellaan olevan vuorovaikutusta oppilaan ja ympäristön välillä. Se on käsite,

joka auttaa ymmärtämään koulussa menestymisen ja koulunkäynnin ongelmien syitä. Se pyrkii myös lisäämään ymmärrystä siitä, kuinka kouluympäristöön vaikuttamalla tai sitä muokkaamalla voidaan lisätä oppilaan hyvinvointia. Nuoren kiinnittyminen on tunne yhteisöön kuulumisesta. Se on kokemus siitä, että koulu on itselle merkityksellinen ja että nuori osallistuu koulussa tapahtuvaan toimintaan. Jos nuori on kiinnittynyt kouluun, se näyttäytyy myös parempana koulusuoriutumisenä sekä vähäisempinä luvattomina poissaoloina. Jos oppilas ei ole kiinnittynyt, se voi johtaa oppilaan sisäiseen kärsimykseen. (Virtanen 2016a: 59–61.) Osallisuuden ajatellaan vähentävän nuoren poissaoloja koulusta. Sen ajatellaan lisäävän sitoutumista kouluyhteisöön sekä mahdollistavan paremmat sosiaaliset suhteet vertaisryhmässä. Kokemus osallisuudesta luo hyvinvointia sekä tyytyväisyyttä omaan elämään. Kokemus kuulumisesta itselle merkitykselliseen yhteisöön kuten kouluun, sekä hyvät sosiaaliset suhteet, näyttäisivät suojaavan nuorta erilaisilta riskitekijöiltä. (Law 2002: 641, 644.)

Merkityksellinen toiminta ei ole aina mielekästä, vaan se voi olla myös ajoittain pitkästyttävää ja turhauttavaa (Beagan & Hammel 2017: 61). Kiinnostus koulunkäyntiin ja innostus opintoihin voi välttämishaluisilla nuorilla lisääntyä, jos opiskelu on mahdollista yhdistää johonkin itselle merkitykselliseen ja kiinnostavaan toimintaan tai aihealueeseen. Se voi lisätä nuoren pätevyyden tunnetta ja antaa onnistumisen kokemuksia. (Tuominen–Soini 2014: 229.) Osallisuuden voidaankin ajatella olevan enemmän kuin kokemus osallistumisesta; se on kokemusta kuulumisesta johonkin. Se on myös sitoutumista itselle merkityksellisiin sosiaalisiin suhteisiin. (Hammel 2014: 40–46.) Tiedetään, että kaikilla elollisilla on tarve hakeutua kohti myönteisyyttä sekä etsiä yhteyttä ympäristön turvallisiin tekijöihin. Edellisen tiedetään vahvistavan yksilön omaa olemista. (Sajaniemi & Suhonen & Nislin & Mäkelä 2015: 11–12.)

## 4 Nuoruus elämänvaiheena

Tässä luvussa esitellään lähdekirjallisuuden avulla nuoruutta ikävaiheena. Luku jakaantuu neljään alalukuun, joissa pohditaan niitä nuoruusikään liittyviä estäviä ja edistäviä tekijöitä, jotka voivat esiintyä kouluympäristössä. Tämän luvun avulla pyritään kuvaamaan niitä nuoruusikään liittyviä tekijöitä, jotka voivat osin selittää nuoren käytöstä kouluympäristössä.

Ihmisen elämänkaareen sisältyy erilaisia vaiheita, joihin liittyvät omat erityiset normatiiviset odotukset. Näitä odotuksia kutsutaan myös kehitystehtäviksi, jotka tulee ratkaista, jotta voidaan siirtyä seuraavan kehitysvaiheeseen. Nuoruuteen liittykin omat erityiset piirteet, joiden parissa nuori työskentelee. Nuoruusikään kuuluvia kehitystehtäviä ovat muun muassa oman toiminnan itsenäisempi ohjaaminen opinnoissa, vapaa-ajan ja harrastustoiminnan lisääntyminen, ystävyys-suhteiden ja vertaisryhmien korostuminen, seksuaalisen identiteetin pohdinta ja rakkaussuhde, minuuden eheytyminen ja kokemus kuulumisesta yhteiskuntaan. Nuoruusvuosissa yhdistyvät kaksi varhaisempaa kehitysvaihetta eli ihmisen kyky kiinnittyä ja kiintyä ihmissuhteessa sekä ihmisen tarve liittyä osaksi yhteiskuntaa. (Broberg & Almqvist & Tjus 2005: 52, 53, 57.) Eri elämänvaiheisiin liittyvien kehitystehtävien ratkaisu luo hyvinvointia ja pohjaa myönteiselle kehitykselle jatkossa (Nurmi ym. 2014:139).

### 4.1 Näkökulmia nuoruusiän muutoksiin

Nuoruusiäksi kutsutaan ajanjaksoa, joka sijoittuu ikävuosien 12 ja 22 väliin. Se voidaan jakaa kolmeen osaan, jotka ovat varhaisnuoruus, keskinuoruus sekä myöhäisnuoruus. Nuoruuden eri vaiheisiin sisältyy omia erityisiä kehityksellisiä piirteitä. (Aalberg & Siimes 2007: 15). Puberteetti tai murrosikä on nuoruusikään sijoittuva biologisten ja fyysisten muutosten ajanjakso, jolloin ihminen kehittyy biologisesti aikuiseksi ja sukukypsäksi. Vaikka fyysiset muutokset ovat ilmeisiä ja silmin nähtäviä, tapahtuvat suurimmat muutokset katseilta piilossa. (Sajaniemi ym. 2015: 124.)

Varhaisnuoruuden tärkein tehtävä on fyysisten muutosten ja sukukypsyyden käynnistyminen. Tyypillistä varhaisnuoruudelle on etäisyyden ja läheisyyden vaihtelu suhteessa vanhempiin sekä yksityisyyden tarpeen lisääntyminen. Tunteiden vaihtelu voi näyttäytyä kotona sekä koulussa impulsiivisena käytöksenä toimintakyvyn säilyessä keskimäärin hyvänä. (Marttunen & Karlsson 2013: 8.) Aivojen kehityksen perusperiaate on, että aivot

kehittyvät alhaalta ylöspäin. Lapsen kasvaessa aivojen yläkerrokset eli etuotsalohko oppii säätelemään alakerrosten reaktiivisuutta. Aivojen alakerrosten reaktioita opitaan säätelemään vähitellen mieltä malttamalla ja ajattelemalla. Ajattelussa tarvittavat isoaivo-kuoren ja erityisesti etuotsalohkon alueet kypsyvät hitaasti. Aikuisilla säätelytaidot ovat kehittyneemmät, eivätkä he yleensä kadota yhteyttä etuotsalohkoon uuden asian edessä. Lasten ja nuorten reaktiivinen käytös voi johtua heikosta yhteydestä näihin vielä kehittyviin alueisiin. (Sajaniemi ym. 2015: 18, 21, 23, 47, 138.)

Reaktiivisuudella tarkoitetaan ihmisen kykyä säädellä sisäistä toimintaansa ja mukauttaa sitä ympäristöön sopivaksi. Se on osin geneettinen ominaisuus ja se näkyy ihmisen tavassa kommunikoida ympäröivän ympäristön kanssa. Se ilmentyy myös siinä, miten sytyttään, virittäydytään tai rauhoitutaan. Nuori tarvitseekin ohjausta eli aivojen käyttökoulutusta siihen, että hän tekee oikeita valintoja itseään ja toisia koskevista asioista. Nuorta ohjaavien aikuisten tulee olla tietoisia nuoren aivojen erityisestä herkkyydestä ja siitä, että niitä tulee vaalia erilaisilta uhkatekijöitä. Tällaisia tekijöitä ovat muun muassa vähäinen uni, säätelemätön stressi ja päihteet. Edelliset elintapoihin liittyvät toiminnot voivat aiheuttaa hallitsemattomia muutoksia nuoren aivoissa ja iälle ominaisessa hermosolujen karsiutumisessa. Aivotoininnan sekä kemiallisen viestinnän muutokset ovat nuoruudessa merkittäviä. Hormonit vaikuttavat aivojen kemialliseen viestintään, tunneavot kasvavat ja hermosolujen valikoiva karsiutuminen kiihtyy. Tämä näkyy erityisesti etuotsalohkon alueella harmaan aineen vähenemisenä sekä myeliinin lisääntymisenä. Edellä kuvatut muutokset lisäävät aivoalueiden välistä yhteistyötä, hermosolujen välistä viestintää sekä mahdollistavat reaktiivisuuden vähenemisen, kun uusia joustavampia tapoja säädellä omaa toimintaa vakiintuu osaksi nuoren tapaa reagoida. (Sajaniemi ym. 2015: 32, 35, 124–125.)

Nuoruusikään liittyvät merkittävät kehitykselliset muutokset sijoittuvat yläkoulu-aikaan. Tuohon ajanjaksoon sisältyvät fyysiset kouluympäristöön liittyvät muutokset. Tuttu luokanopettaja sekä luokkatila jäävät taakse ja tilalle astuvat vaihtuvat aineenopettajat, tilat, opiskelijaryhmät sekä jaksoittain vaihtuvat työjärjestykset. Nuori voi kokea ympäristön turvattomana sekä hajanaisena ja muuttuvan kehon itselleen vieraana. (Savolainen 2010: 11–12.) Fyysisten muutosten kohteena oleva nuori tutustuu itseensä uudestaan. Tälle ikäkaudelle on myös ominaista aivojen alttius stressille. Stressinsäätelyjärjestelmä kypsyy vasta nuoruusvaiheen jälkeen. Järjestelmää säädetään etuotsalohkon alueella, jonka kypsyminen prosessin tiedetään olevan verrattain hidas. (Sajaniemi ym. 2015: 23, 124.)

Nuoruusiässä aivojen kortisolin eli stressihormonin määrä kasvaa. Kohonnut kortisolitaso vaimentaa hippokampuksen toimintaa, joka vastaa muun muassa muistista ja oppimisesta. Aivojen amygdala eli mantelitumake, jota kutsutaan myös hälytyskeskukseksi, reagoi herkästi testosteronille. Tämä aiheuttaa elimistöön stressireaktion, joka ilmenee reaktiivisuutena. Täten pojat ovat alttiimpia tilalle, jota kutsutaan taistele ja pakene -valmiudeksi. Nuorta ohjaavan aikuisen tulisi olla tietoinen tästä neurobiologisesta alttiudesta ja ohjata nuoren toimintaa niin, että nuori kokee turvaa. Aikuisen provokatiivisen käytöksen tiedetään lisäävän nuoren reaktiivista käytöstä. (Sajaniemi ym. 2015: 124–125.)

Aivojen limbisen järjestelmän on vastuussa palkitsemisesta muun muassa silloin kun ponnistellaan jonkin päämäärän tai tavoitteen eteen. Sama järjestelmä tuottaa palkitsevuuden kokemuksen myös silloin kun toiminta on hyvin riskialtista. Tämä järjestelmä on nuoruusiässä aktiivisempi kuin muissa elämänvaiheissa. (Huotilainen & Peltonen 2017: 63–64.) Dopamiinin määrä ei itsessään kasva, vaan kokemukset ja niihin reagoiminen mahdollistavat dopamiinin vapautumisen. Edellinen voi näyttäytyä aikuisille muun muassa sinnikkyuden vähäisyytenä, kun jonkin taidon eteen tulisi ponnistella. Nuori ikävystyy, kun ei saa välitöntä hyvänolon kokemusta. (Sajaniemi ym. 2015: 129.) On keskeistä ymmärtää, että limbisen järjestelmän aktiivisuus, etuotsalohkon kehityksen keskeneräisyys sekä nuoruusikään liittyvä irtautuminen lapsuuden perheestä voivat yhdessä aiheuttaa hyvinkin impulsiivista käytöstä ja tunnekuohua. Kaikelle edellä mainitulle on siis olemassa neurobiologinen selitys. Vähitellen aivojen kehittyessä nuori oppii säätelämään tunteitaan kehitystehtäviensä mukaisesti. (Huotilainen & Peltonen 2017: 63–64.)

Keskinuoruudessa tunnekuohut ovat harvinaisempia ja oman toiminnan ohjaaminen sekä tunteiden säätely on hallitumpaa. Keskinuoruus sijoittuu ikävuosien 15 ja 17 väliin. Tätä vaihetta leimaa ihmissuhteet ja niiden merkityksellisyys. Suhde vanhempiin on totuudenmukaisempi ja seurustelusuhde sekä vertaissuhteet nousevat merkittävään asemaan. Nuori on pääsääntöisesti hyväksynyt kehon fyysiset muutokset ja nuoren oma ajattelu on kehittyneempää. Siirryttäessä myöhäisnuoruuteen nuori pohtii tyypillisesti arvoja sekä tulevaisuuden suunnitelmia. Myöhäisnuoruus on aktiivinen ajanjakso, jossa nuori kiinnostuu ympäröivästä yhteiskunnasta. Tälle ajanjaksolle on tyypillistä persoonallisuuden piirteiden vakiintuminen. (Marttunen & Karlsson 2013: 10.)

## 4.2 Näkökulmia nuoruusiälle tyypillisiin häiriöihin

Lasten ja nuorten mielenterveyteen ja käyttäytymiseen liittyvien ongelmien katsotaan yleisyytensä vuoksi olevan ongelma kansanterveydelle. Lapsuusajalle tyypillisimpiä häiriöitä ovat käyttäytymisen ongelmat sekä neuropsykiatriset häiriöt. Kun lapsi kulkee kohti nuoruusikää, riski mielenterveysongelmille kasvaa.

### 4.2.1 Käytösongelmat

Nuoren käytöshäiriöstä voidaan puhua silloin, kun kyseessä ei ole uhmakkuushäiriö eli lievempi muoto käytöksen häiriöstä. Käytöshäiriöitä tavataan enemmän pojilla, ja sen esiintyvyys väestötasolla on kolmesta kahdeksaan prosenttiin kaikista alle 18-vuotiaista lapsista ja nuorista. Riski käytöshäiriön syntyyn lisääntyy nuoruusiässä. Käytöshäiriössä oireet ovat voimakkaita ja jatkuneet verrattain pitkään. Oirekuvauksissa ilmenee raivo-kohtauksia, kiusaamista, tappelemista tai muuta vihamielistä käytöstä. Yhteistyökyvyttömyys ja auktoriteetin vastustaminen ovat verrattain tyypillisiä oireita. Aggression kohteeksi voivat joutua aikuiset, vertaiset tai se voi kohdistua omaisuuteen. (Puustjärvi & Repokari 2017: 1364–1365.)

Aggressio jaetaan kahteen erilaiseen ryhmään sen ilmentymismuodon mukaan. Reaktiivinen aggressio on suunnittelematonta ja se näyttäytyy impulsiivisena käyttäytymisenä. Syy käytökselle voi olla jokin tapahtuma, mutta se voi olla myös ennakoiva mielikuva tapahtuman kulusta. Aggressio voi olla myös suunniteltua ja sillä voi olla jokin tavoite. Tällöin puhutaan proaktiivisesta aggressiosta. Tähän aggression muotoon liittyy ajatus siitä, että tekijällä on oikeus toimia väkivaltaisesti. Ajatellaan, että käytöshäiriön taustalla voivat olla myös neuropsykiatriset haasteet, masennus ja mahdollinen traumakokemus. Vanhemmuuden ja kasvatuksen ongelmat lisäävät riskiä käytöshäiriön syntyyn. Käytös- oireet lieventyvät, kun nuori oppii säätelmään omaa käytöstä ja tunteitaan. Varhain tapahtuva ryhmämuotoinen interventio ja yhteistyö perheen ja muiden toimijoiden kanssa ovat avainasemassa kuntoutuksessa. (Puustjärvi & Repokari 2017: 1364–1365.)

### 4.2.2 Mielenterveysongelmat

Tiedetään, että viidesosa nuorista kärsii mielenterveyden ongelmista. Tälle ikäkaudelle tyypillisiä mielenterveyteen vaikuttavia ongelmia ovat mieliala- ja ahdistuneisuusongelmat sekä käytös- ja päihdeongelmat. Kaikista aikuisten mielenterveyshäiriöistä puolet on

alkanut puberteetti-iässä ennen kuin nuori on täyttänyt 14 vuotta. (Aalto–Setälä & Marttunen 2007: 207–208.)

Nuoren sisäänpäin suuntautuneita ongelmia voidaan kutsua myös tunneperäisiksi ongelmiksi. Vakavia mielenterveydellisiä ongelmia ajatellaan olevan 7–10 prosentilla nuoruusikäisistä. Yleisimpiä tunneperäisiä ongelmia ovat ahdistuneisuus ja masennus. Stressi ja erityisen traumatisoivat elämäntilanteet voivat toimia laukaisevina tekijöinä. Myös useiden samanaikaisten negatiivisten tapahtumien kasaantuminen voi altistaa sairastumiselle. Geneettiset tekijät voivat lisätä sairastumisen riskiä, erityisesti masennuksen kohdalla on näyttöä tästä. Myös temperamentti piirteet voivat altistaa sairastumiselle samoin kuin ylikontrolloiva persoonallisuus. Nuoren mielenterveyden pulmat näkyvät myös heidän ystävyyssuhteissaan. Masentuneet ja ahdistuneet nuoret kohtaavat enemmän kiusaamista muuhun vertaisryhmään verrattuna. (Nurmi ym. 2014: 157–158.)

Ahdistus, sosiaalisten tilanteiden pelko ja jännittyneisyys voivat olla ohimeneviä ja hetkellisiä nuorten elämään kuuluvia tuntemuksia, ilman että puhutaan ahdistuneisuushäiriöstä. Häiriöksi tilaa voidaan kutsua silloin, kun se aiheuttaa toimintakyvyn laskua ja heikentää merkittävästi nuoren kokemusta arjen mielekkyydestä. Ahdistuneisuushäiriötä tavataan väestötasolla 4–11 prosentilla nuorista ja se on tyypillisempää tytöillä. Häiriöön voi liittyä päällekkäisiä mielenterveysongelmia. Tiedetään, että 30–40 prosenttia nuorista, joilla on diagnosoitu masennus, saavat myös ahdistuneisuushäiriödiagnoosin. Häiriölle on olemassa tyyppioireita. Näitä ovat pelon kaltainen tunne, jota on vaikeaa nimetä tai yksilöidä. Tunne ei ole realistinen koettuun uhkaan nähden. Ahdistuneisuushäiriöstä kärsivän nuoren voi olla vaikeaa luoda tai ylläpitää vertaissuhteita. Nuorella saattaa olla vaikeuksia käydä koulua ja oireiden haastavuus saattaa pakottaa nuoren jäämään kotiin. Ahdistuneisuushäiriöt voivat usein pitkittyä ja aiheuttaa merkittävää kärsimystä nuorelle. (Strandholm & Ranta 2013: 17.) Tytöillä lisääntynyt estrogeeni edesauttaa hermosolujen välistä viestintää hippokampuksen alueella. Vastaanottavainen ja herkistynyt hippokampus tukee muistamista ja uusien asioiden omaksumista. Toisaalta hippokampuksen herkistyessä se on myös vastaanottavaisempi stressihormoni kortisolille. Suorituskeskeinen ympäristö saattaa lisätä stressiä ja aiheuttaa näin ahdistuneisuutta. (Sajaniemi ym. 2015: 125.)



#### 4.2.3 Neuropsykiatriset ja neurobiologiset häiriöt

Kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt ovat mielenterveyden haasteiden lisäksi merkittävä toimintakykyä laskeva ongelma kouluympäristössä. Kehityksellisillä neuropsykiatrisilla häiriöillä tarkoitetaan sellaisia neuropsykiatrisia häiriöitä, jotka ovat syntyneet aivojen kehittyessä. Tällaisia häiriöitä ovat ADHD eli aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, autismikirjon häiriöt sekä erilaiset nykimishäiriöt. Kielelliset ja erilaiset oppimishäiriöt voidaan luokitella myös kehityksellisiin häiriöihin. Häiriö näyttäytyykin kehitysviiveenä tai poikkeavuutena lapsuudessa. Usein oirekuva on varhaislapsuudessa epämääräinen ja ilmenee monin eri tavoin. Lapsella voi olla puheen kehityksen viivästymää, univaikeuksia sekä valikoivaa käyttäytymistä ruokaillessa. Lapsen kasvaessa oireet näkyvät muun muassa tiedon käsittelyssä, itsesäätelytaidoissa sekä vertaissuhteissa. (Parikka ym. 2017: 7, 10–11.)

Neuropsykiatristen häiriöiden rinnalla kulkee usein vaikeus ohjata omaa toimintaa sekä aistitiedon käsittelyn haasteet (sensorinen integraatio). Toiminnanohjaus (eksekutiiviset toiminnot) on käsite, jolla tarkoitetaan ihmisen kykyä suunnitella ja toteuttaa toimintaa. Sensorinen integraatio taas tarkoittaa kykyä erotella, käsitellä tai havaita aistien kautta tulevaa tietoa. Neuropsykiatrisille häiriölle on tyypillistä oireiden hiipuminen tai poistuminen aikuisiässä, joskin osalla oireet ovat pysyviä. (Parikka ym. 2017: 11–12, 57.)

Autismikirjon häiriöt luetaan neuropsykiatrisiin ja/tai neurobiologisiin häiriöihin. Autismikirjon häiriöille on ominaista oireiden monimuotoisuus sekä yksilöllisyys. Autismikirjon nuorille on yhteistä vaikeudet sosiaalisissa suhteissa sekä vastavuoroisessa kommunikaatiossa. Nuoren voi olla vaikeaa ymmärtää ei-kielellisiä viestejä, kuten ilmeitä tai eleitä sekä vaikeutta pitää yllä pysyviä ihmissuhteita. Käyttäytymiseen voi myös liittyä erityispiirteitä, jumiutumista tai kaavamaisuutta sekä aistitiedon käsittelyn pulmia. Koulussa autismikirjon oireet voivat näyttäytyä erityisesti vapaamuotoisessa tilanteissa, kuten välitunneilla tai ryhmässä. Autismikirjon nuori ei välttämättä viihdy muiden seurassa, aistit voivat kuormittaa ja nuori tarvitsee aikaa palautuakseen aistikuormasta. Tunteiden tunnistamisessa ja niiden säätelyssä on pulmia. Voimakkaat tunteet – myönteiset ja kielteiset – voivat tuntua ylitsepääsemättömiltä. Autismikirjon nuorella voi olla jokin erityinen mielenkiinnon kohde, joka voi viedä mukanaan, ja koulunkäynti voi tuntua toisijaiselta sen rinnalla. Mielenkiinnon kohde voi olla myös vahvuus, jota voi hyödyntää koulussa. (Parikka ym. 2017: 40–45.)

Neuropsykiatriset oireet tulevat usein näkyviksi kouluympäristössä. Nuoren voi olla vaikeaa asettua sovittuihin rajoihin ja noudattaa annettuja ohjeita. Työvälineet katoavat tai unohtuvat, tehtävien loppuun saattaminen ja tarkkaavuuden ylläpitäminen on verrattain haastavaa sekä erilaiset projektityöt tuntuvat ylitsepääsemättömän vaikeilta. Vertaisten kanssa tulee riitaa ja aikuisilta saatu palaute on kielteistä. Jotta neuropsykiatriset haasteet eivät olisi este koulumenestymiselle, tulee koululaiselle taata riittävä uni ja lepo, ravinto sekä asianmukaiset vaatteet sekä koulutarvikkeet. Koulun aikuisten tulee saada riittävää ohjausta siitä, miten oppilasta voidaan koulussa tukea sekä ympäristöä muokata niin, että se tukee ja vahvistaa oppilaan suoriutumista tavoitteiden suuntaisesti. (Parikka ym. 2017: 18–19.)

#### 4.3 Näkökulmia nuoruusiän sosiaalisiin suhteisiin

Varhaisnuoruudessa nuoren sosiaalinen ympäristö muuttuu. Nuoren sosiaalinen ympäristö voidaan karkeasti jaotella kahteen osaan: lapsuuden perheeseen sekä kaveripiiriin. Vanhempien rinnalle nousevat vertaiset ja nuoren päätävältä itselle merkityksellisiin asioihin kasvaa. Nuoruusiässä ystäväpiirin merkitys korostuu ja heidän kanssaan vietetty aika kasvaa. Myöhäisnuoruudessa toveripiiri muuttuu heterogeeniseksi ja varhaisnuoruuden ja keskinuoruuden tyypilliset tyttö- ja poikaryhmät sekoittuvat. (Nurmi ym. 2014: 138.) Nuoruusikää voidaan kutsua myös siirtymävaiheeksi, joka sijoittuu lapsuuden ja aikuisuuden välimaastoon. Tällöin ajanjaksoon liittyvä kehitys jaetaan neljään osaan. Nämä ovat fysiologiset muutokset ja kypsyminen, ajattelun kehittyminen, sosiaalisen verkoston laajeneminen sekä sosiokulttuurinen ympäristö ja sen muutos. Nuoren osallisuus sosiaalisissa rakenteissa ja erilaisissa yhteiskunnallisissa verkostoissa lisääntyy ja mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämään kasvavat. Vertaisryhmät, läheiset ihmissuhteet, koulutusvalinnat ja erilaiset harrastustoiminnot luovat suuntaa nuoren valinnoille. (Nurmi ym. 2014: 134–135.)

Vanhemmilla ajatellaan olevan suuri merkitys nuoren kehitykseen ja ajatteluun sekä siihen, miten nuori toimii. Vanhemmat sekä heidän tapansa kasvattaa näkyvät nuoren tavassa toimia sekä valinnoissa, joita nuori tekee tai millaiseen vertaisryhmään hän liittyy. Voidaan myös ajatella, että nuori itse määrittää vuorovaikutuksensa laadun suhteessa vanhempiin ja toveripiiriinsä. Tällöin nuori nähdään itsenäisenä ja aktiivisena toimijana, joka valitsee toveripiiriinsä ja samalla sosiaalisen viitekehysten jossa toimia. Toisaalta nuoren temperamentti voi vaikuttaa vanhemman tapaan ohjata ja kasvattaa nuorta. Opinnoissaan hyvin menestyvän ja pärjäävän nuoren kasvatus on kovin erilaista kuin

nuoren, joka haastaa käytöksellään vanhemmat ja ammattikasvattajat. Voidaankin ajatella, että vanhempien ja ikätoverien ohjaus, mallit ja tapa toimia ovat osa yksilön ja ympäristön vuorovaikutussuhdetta, johon nuori omalla toiminnallaan sekä ominaisuuksillaan vaikuttaa. (Nurmi ym. 2014: 138–139.)

Nuoren vuorovaikutus tapahtuu tänä päivänä usein muualla kuin kasvokkain, sillä sosiaaliset verkostot ovat monimuotoisempia kuin ennen. Sosiaalisen median kohtaamiset eivät ole aikaan tai paikkaan sidottuja. Tapa kohdata ja vuorovaikuttaa on muuttunut ja liittyminen toisiin on helpottunut. Toisaalta kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen merkitys ei vähene, sillä tunteet ja niiden aistiminen ja jakaminen ovat nuoren mielelle tärkeitä. Nuoret harjoittelevat aistimaan ja peilaamaan omia tunteitaan toisten tunteisiin. Jos nuoret eivät kohtaa kasvokkain, he voivat menettää jotain inhimillistä itsestään, jos heidän viestintä tapahtuu vain verkossa. Tunnekokemukset voivat kaventua ja vertaistoverin tunnetilaan voi olla vaikeaa asettua ja virittyä. Ei-kasvokkain tapahtuvassa viestinnässä yhteys toiseen jää vajaaksi ja viestinnän nopeus mahdollistaa nopean reagoinnin ilman harkintaa. Kasvokkain kohdatessa ilo, suru tai hämmennys näyttäytyvät kuulijan kasvoilta, ja tämä vahvistaa nuoren sisäisen säätelyn kehitystä. (Sajaniemi ym. 2015: 133–134.)

#### 4.4 Näkökulmia nuoruusiän kohtaamisiin

Nuoruusikään ajatellaan kuuluvan aikuisen kyseenalaistaminen. Yläkoulua käyvä nuori saattaa haastaa auktoriteetteja, kuten opettajia, vanhempia tai muita nuoren lähellä olevia aikuisia. Kasvattajan sekä asiakas -tai ohjaustyötä tekevän aikuisen tulisi ymmärtää nuoren kanssa työskennellessä, että aikuisjohtoisuudella tarkoitetaan kykyä tarjota turvaa, kuunnella sekä rauhoittaa tilanne. Nuoren kanssa työskennellessä tulisi muistaa arvostava, yhteistyötä korostava kohtaaminen. Nuoren tulisi voida luottaa siihen, että ei menetä kasvojaan aikuisen tai muiden nuorten edessä. (Parikka ym. 2017: 116–117.) Herkkyys kysyä oikea-aikaisesti sisältää myös ymmärryksen vuorovaikutuksen lainallisuuksista. Asiakkaan kertoman uudelleen muotoileminen sekä sen palauttaminen vahvuuspuheena on merkityksellistä yhteistyössä. Kannustava palaute asiakkaan toiminnan yksityiskohdista voi lisätä kokemusta kyvykkyydestä toimijana. Silloinkin kun asiakas ei löydä omasta toiminnastaan myönteistä kulmaa, tulee asiakasta kannustaa kertomaan omista tuntemuksistaan (Weiste 2018: 49). Tavoitteena on, että nuori kykenisi tekemään järkeviä ratkaisuja ja ymmärtämään omat kehitystarpeensa sekä näkemään itsensä

myönteisessä valossa. Nämä ovat tärkeitä taitoja siirryttäessä jatko-opintoihin peruskoulun päättyessä. (Parikka ym. 2017: 116–117.)

Nuori voi hyötyä aikuisen tuesta niin oppimisessa, asettumisessa tuntityöskentelyyn kuin myös erilaisissa siirtymätilanteissa. Vapaissa, ei strukturoiduissa tilanteissa nuori voi kaivata aikuisen tukea oman toiminnan ohjauksessa sekä tunteiden ja käyttäytymisen säätelyssä. Kun oppilas kokee olonsa turvalliseksi sekä ilmapiirin myönteiseksi ja saa riittävästi onnistumisen kokemuksia, vahvistuu myös myönteinen kuva itsestä oppijana. Myönteiset kokemukset vahvistavat oppilaan kuvaa itsestä oppilaana ja motivoivat ponnistelemaan uusien asioiden äärellä. Yhdessä tekeminen koulun aikuisten ja nuorten kesken luovat ryhmähenkeä sekä vähentävät häiriökäyttäytymistä ja kiusaamista. (Parikka ym. 2017: 18–19.) Osa nuorista näyttäisi hyötävän pysyvistä rakenteista, jotka luovat turvaa mullistavassa kehitysvaiheessa. Nuoren koulunkäynti tulisi tällöin turvata vähentämällä muutoksia aikuisten, oppilastovereiden, ryhmäjakoja ja työjärjestyksenkin suhteen. (Savolainen 2010: 11–12.)

Nuoruusiässä yksilöllisyyden kokemus vahvistuu. Nuoruutta voidaan ajatella köydenvenetona, jossa nuori tasapainoilee turvallisten ja tuttujen sekä uusien ja erilaisten kokemusten välillä. Nuoren kokemukset lapsuudesta sekä yksilölliset persoonan piirteet käyvät vuoropuhelua ympäristön kanssa. Tämä dialogi on pohja nuoren minuuden muutoksille. Itsenäisyyden ja irtautumisen tarve ei kuitenkaan sulje pois nuoren tarvetta hoivalle ja huolenpidolle. Nuoren rinnalla kulkevan aikuisen tulisi olla saatavilla, samalla ymmärtäen nuoren oman tilan tarpeen sekä portaittain etenevän itsenäistymisen. Uusien elämysten ja kokemusten hakeminen kuuluu nuoruuteen. Nuori saa voimakkaita mielihyvän kokemuksia suoriutuessaan elämyshakuisesta toiminnasta. Tämän tiedetään johtuvan nuoren aivojen dopamiiniherkkyydestä. (Sajaniemi ym. 2015: 128–129.)

Nuoren aivoissa tapahtuu muutoksia muun muassa aivokuoren alueella. Yksi muutosten kohteena oleva alue on näköjärjestelmä. Tämä alue vastaa muun muassa kasvojen sekä ilmeiden tunnistamisesta ja se toimii verraten tehokkaasti varhaisnuoruutta lukuun ottamatta. Varhaisnuoruudessa alueen toiminta hidastuu ja kasvojen ja ilmeiden tunnistaminen vaikeutuu poikkeuksellisen paljon. Erityisesti niin kutsuttujen kielteisten tunteiden tunnistaminen ja erottelu vaikeutuvat. Pelokkaat kasvot voivat nuorelle näyttäytyäkin vihasena tai kertoa inhosta. Näköalueen muutosten tarkoituksena on kehittää aivoja huomioimaan viestinnän vivahteita, kuten erottaa näytellyn todesta tai auttaa ymmärtämään,

mikä viestinnässä on totista totta tai ironiaa. Vaikka toiminnanohjauksen pulmat ja sosiaalisten taitojen heikentyminen nuoruusiässä on hetkellistä, niin aivojen uudelleen järjestäytymisestä ja muutoksista rakenteissa aiheutuu nuorelle tilanteita, joissa hän joutuu herkemmin pulaan sosiaalisissa tilanteissa. Tiedetään, että vaikka nuori pyrkii ymmärtämään toisen ihmisen tunteita, niin eläytyminen toisen tunteisiin on nuoruusiässä hetkelisesti vaikeampaa. Onkin ensiarvoisen tärkeää, että nuorta ohjaava aikuinen ymmärtää, mistä nuoren kokemus aina vihasesta vanhemmasta tai nuoren kanssa työskentelevästä aikuisesta voi kummuta. Huoltajan tai kasvattajan huoli voi nuoren mielessä kääntyä syyttelyksi tai raivoksi. (Huotilainen & Pelttonen 2017: 62–63.)

Lapset ja nuoret voidaan luokitella sosiaalisen statuksen mukaan kolmeen kategoriaan. Nämä ovat suositut, syrjään jätetyt ja aktiivisesti torjutut. Suositut lapset ja nuoret omaavat hyvät vuorovaikutustaidot ja ovat yhteistyötaitoisia. Heitä pidetään onnellisina ja positiivisina. Aktiivisesti torjutut ovat sellaisia, jotka jätetään ryhmän ulkopuolelle ja jotka eivät ole pidettyjä. Aktiivisesti torjuttu pyrkii vuorovaikutukseen ja on puhelias ja kantaaottava, mutta keinot ja käytös ovat usein sopimattomia. Syrjään jätetyt eivät koe torjuntaa, mutta eivät myöskään ole pidettyjä. He viihtyvät isoissa ryhmissä, mutta ovat sivustaseuraajia. He eivät väittele, vaan vetäytyvät. Murrosiässä ystävällisyys ja toisten auttaminen ei ole statusta nostava ominaisuus, ja esimerkiksi pojat arvostavat nuoruusiässä eniten johtajuutta. Tiedetään, että lapsen ominaisuudet vaikuttavat suosioon vertaissuhteissa. Lapsen tai nuoren asema vertaisryhmässä näyttäisi kuitenkin olevan verrattain pysyvä. Ryhmää ohjaavan aikuisen tulisikin olla tietoinen siitä, että nuoren asemaa ryhmässä voidaan muuttaa, jos siihen puututaan aktiivisesti. Lisäksi aikuisen tulisi tiedostaa, että aktiivisesti torjutut ovat ryhmä, jonka status ryhmässä on pysyvin ja ennustaa sopeutumisen ongelmia myös myöhemmin elämässä. (Keltinkangas-Järvinen 2011: 127–129.)

Nuoren siirtyessä alakoulusta yläkouluun tarve aikuisen tuelle lisääntyy. Kokemus kuulumisesta yhteisöön vahvistaa kouluympäristöön kiinnittymistä sekä lisää nuoren hyvinvointia. Kuulumisen ajatellaan olevan oppilaan kokemusta siitä, että on hyväksytty, arvostettu ja osa koulun sosiaalista ympäristöä. Nuoren rinnalla työskentelevän aikuisen on tärkeää ymmärtää, että nuoren irrallisuus koulu yhteisöstä voi lisätä haastavaa käyttäytymistä sekä näyttäytyä sinnikkyiden puutteena ja heikkona koulusuoriutumisena. Hyvät ja ihmissuhteet kouluympäristössä näyttäisivät lisäävän nuoren kokemusta kuulumisesta yhteisöön ja vahvistavan akateemisia taitoja sekä vähentävän poissaoloja. (Vir-

tanen & Malinen & Haverinen 2016b: 56–57, 69–70.) Opetushallituksen, Kelan sekä koulutuksenjärjestäjän toteuttamassa Oppimisen yhteispeli -hankkeen arviointitutkimuksessa selvitettiin kuntoutuksen mahdollisuuksia perustutkintokoulutuksessa. Mallin keskiössä on yhdyshenkilö, joka toimii opetushenkilöstön, kuntoutuksen ja nuoren välillä koordinaattorina. Yhdyshenkilö on muun muassa nuoren puolestapuhuja sekä luottoaikuinen, jonka kanssa nuoren on luontevaa keskustella. (Miettinen 2014: 97–98.)

## 5 Opinnäytetyön toteutus

Tässä luvussa kuvataan opinnäytetyön toteutusta. Opinnäytetyön suunnitteluprosessi alkoi maaliskuussa 2017. Tuolloin käytiin keskustelua työelämäkumppanin kanssa mahdollisuudesta tehdä yhteistyötä. Työelämäkumppani esitti tuolloin käydyssä keskustelussa kiinnostuksensa yhteistyöhön ja totesi, että opetuksen järjestäjä tulee vaatimaan tutkimusluvan. Edellä mainitut keskustelut sekä sähköpostiviestikeskustelu toukokuussa 2017 opinnäytetyöohjaajan sekä opiskelijakollegoiden kanssa auttoivat aihion kehityksessä. Vaikka opinnäytetyön konteksti ja työelämäkumppani olivat valmiina, käytiin opinnäytetyön aiheesta tiivistä keskustelua vielä syksyllä 2017. Lopullinen aihe ja ajatus yhteistyöstä tiedon tuottajien eli koulun moniammatillisen kehittäjäryhmän kanssa rajautui opinnäytetyön ohjaajan kanssa käytyjen ohjauskeskustelujen yhteydessä lokakuussa 2017 yhteistyössä työelämäkumppanin kanssa.

Kehittäjäryhmän jäsenet antoivat kirjallisen suostumuksensa marraskuussa 2017 sähköpostin välityksellä ja käytännönjärjestelyistä sovittiin alustavasti. Kehittäjäryhmää tiedotettiin tuolloin myös alustavasta aikataulusta kasvokkain. Marraskuussa 2017 opinnäytetyön suunnitelma esiteltiin Metropoliasa. Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää lähdekirjallisuuden, aiempien tutkimusten sekä kehittäjäryhmän avulla, millaisella toiminnalla nuorten osallisuutta voidaan lisätä kouluympäristössä. Tarkoituksena on kehittää työelämäkumppanin moniammatillisen työryhmän toimintaa nuoren osallisuuden edistämiseksi, hyödyntäen kehittäjäryhmän ajatuksia, näkemyksiä, kokemuksia ja arvostuksia. Tämän jälkeen tutkimuslupaa haettiin opetuksen järjestäjältä ja lupa saatiin tammikuussa 2018.

Joulukuussa 2017 käytiin moniammatillisen aikatauluista vastaavan kehittäjäryhmänjäsenen kanssa keskustelua yhteisöllisen oppilashuollon kokoontumispäivistä. Tuolloin selvisi, ettei alkuperäinen suunnitelma kolmesta kehittämispäivästä toteudu aikataulullisista syistä. Yhteisöllinen oppilashuoltoryhmä löysi yhden päivämäärään, jota voitaisiin hyödyntää kehittämiseen. Tuolloin sovittiin, että kun opetuksen järjestäjä on myöntänyt tutkimusluvan, voidaan kehittämispäivä antaa tiedoksi muulle ryhmälle. Kehittämispäivä toteutui tammikuussa 2018. Kutsu kehittämispäivään ja alustava ohjelma lähetettiin ryhmän jäsenille heti tutkimusluvan myöntämisen jälkeen. Metropolian opinnäytetyön ohjaajaa tiedotettiin sähköpostitse myönteisestä tutkimusluvasta. Alkuperäisen suunnitelman mukaan kehittäjäryhmän piti koostua koulun rehtorista, erityisopettajista, kuraatto-

rista, psykologista sekä terveydenhoitajasta. Sovittuna kehittämispäivänä kahdelle kehittäjäryhmän jäsenelle tuli työeste. Rehtorin ja koulupsykologin tilalle saatiin apulaisrehtori sekä oppilaan ohjauksesta vastaava lehtori. Ryhmän jäsenille kerrottiin opinnäytetyöstä ja kehittämistehtävästä sekä osallistuminen varmistettiin kirjallisesti.

## 5.1 Aineiston keruu

Opinnäytetyön aineisto kerättiin koulun moniammatillisen kehittäjäryhmän avulla, yhteiskehittelyn sekä ryhmämuotoisen puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Kehittäjäryhmä muodostui kuudesta jäsenestä: apulaisrehtorista, koulukuraattorista, kahdesta laaja-alaisesta erityisopettajasta, terveydenhoitajasta sekä oppilaanohjaajasta. Kaikki haastateltavat olivat samaa sukupuolta. Kaikilla haastateltavilla oli yliopistokoulutus tai sosiaali- ja terveystieteiden tutkinto. Haastateltavat olivat työskennelleet verrattain pitkään alalla ja kaikilla haastateltavilla oli kokemusta erilaisessa kouluympäristössä ja työyhteisössä työskentelystä. Koulun yhteisöllinen oppilashuoltoryhmä kokoontui sovittuna aikana. Yhteiskehittelyn tuotoksena syntyi työpaperi, jota voidaan hyödyntää kyseisessä työyhteisössä kehitettäessä moniammatillisen työryhmän toimintaa, sekä nuorten kanssa työskennellessä.

### 5.1.1 Yhteiskehittely

Yhteiskehittely voidaan määritellä ihmisten väliseksi yhteistyöksi, jolla on suunta sekä tavoite. Yhteiskehittelyn avulla voidaan tuottaa esimerkiksi tietoa, ratkaisuja tai uutta toimintaa yhteisön hyväksi. (Metropolia ammattikorkeakoulu 2012: 5–8.)

Kehittämispäivä alkoi ilmiösuuhkulla, jossa ryhmälle esiteltiin näyttöön perustuvaa tietoa osallisuuteen liittyen. Tämän jälkeen ryhmälle esiteltiin lyhyesti opinnäytetyön aihe ja sovittiin aikataulusta. Koska aikataulu kehittämismääritykselle oli rajallinen, ongelman määrittely vaati strukturoitua työkalua. Työkaluksi valikoitui toimintaterapeuttien käyttöön tarkoitettu arviointimenetelmä COPM (Canadian Occupational Performance Measure) Se on yksilöllinen mittari, joka perustuu asiakaslähtöiseen toiminnan teoriaan ja on ICF-sillattu (International Classification of Functioning, Disability and Health, kansainvälinen toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden luokitus). Se on jaettu kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat itsestä huolehtimisen osa-alue (henkilökohtaiset toiminnot, liikkuminen, asiointi), tuottavuus (työ, koulu, leikki ja perheestä huolehtiminen) sekä vapaa-aika (rauhal-



liset ja aktiiviset harrastukset ja sosiaalinen toiminta). (Toimia-tietokanta 2011.) Kehittämisyhmän jokaiselle jäsenelle jaettiin COPM-arviointilomake ongelman määrittämistä varten. Tarkoituksena oli löytää tekijöitä, jotka ovat kunkin työntekijän näkökulmasta esittäviä tekijöitä nuoruusiässä. Opinnäytetyön tekijän rooli oli auttaa osallistujia tunnistamaan niitä ongelmia, joita he omassa työssään kohtaavat työskennellessään nuorten kanssa. Osallistujat kirjasivat muutosta vaativia haasteita. Tämän jälkeen ongelmat pisteytettiin numeerista janaa apuna käyttäen asteikolla 1–10. Numero 1 tarkoitti tässä yhteydessä ”ei suoriudu” ja puolestaan 10 ”suoriutuu erittäin hyvin”.

Ryhmä työskenteli ratkaisukeskeisesti niin sanottua KJ-menetelmää hyödyntäen. Se on konkreettinen visuaalinen menetelmä, joka auttaa hahmottamaan, mistä ongelma voi johtua. Kanasen (2014: 39) mukaan toimintatutkimuksen ongelman määrittelyyn soveltuvat erilaiset visuaaliset menetelmät. KJ-menetelmä on käsitekartan kaltainen ryhmätyöskentelyyn soveltuva väline ideoiden ja ajatusten jalostamiseen. Menetelmä muistuttaa laadullisen aineiston luokittelua. Siinä aineisto tiivistetään, yhdistetään, luokitellaan sekä teemoitellaan osallistujien toimesta. Lopuksi osallistujat luovat kuvauksen ilmiöstä, näin voidaan mahdollistaa yhteinen näkemys. Työtavan ajatellaan myös sitouttavan ryhmää. (Kananen 2014: 4041.) Osallistujia pyydettiin kirjoittamaan viisi tärkeintä muutosta vaativaa ongelmaa Post-it-lapuille ja viemään ne yhteiseen tauluun. Osallistujia pyydettiin etsimään samankaltaisuuksia esiin tuoduista ongelmista sekä pohtimaan aiheeseen liittyviä tekijöitä. Tämän jälkeen osallistujat etsivät yhteisiä nimittäjiä eli otsikoita ongelmille. Ryhmittelyä jatkettiin, kunnes aineistosta olivat löytyneet pääryhmät eli teemat. Osallistujat ryhmittelivät muutosta vaativat kohteet teemojen alle. Teemoiksi valikoituivat seuraavat: hyvä arki, koululaisuus ja sosiaaliset suhteet. Ryhmää pyydettiin vielä pohtimaan yläotsikkoa kehittämiskohteelle. Ryhmä valitsi kehittämiskohteeksi nuoren koulua käymättömyyden. Kun yhteinen ongelma oli tunnistettu, ryhmän jäsenet pohtivat ongelman syitä ja seurauksia sekä muodostivat yhteisen synteessin sanotusta. Kehittämiskohteen tunnistamisesta siirryttiin ryhmämuotoiseen teemahaastatteluun.

### 5.1.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Aineistoa kerättiin ryhmämuotoisen puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Se on yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa yleinen menetelmä, joka asemoituu strukturoidun lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimaastoon. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastattelija tuo haastatteluun aihepiirin, mutta haastattelun raken-

teen ja kysymysten ennalta määräämättömyys mahdollistavat haastateltavien kokemuksiin ja näkemyksiin pysähtymisen. Haastateltavat saavat ikään kuin yläotsikon keskustelulle, ja tutkija rajaa aihepiirin. (Tiittula & Ruusuvuori 2005: 11.) Haastatteluun laadittiin teemahaastattelurunko (liite 1).

Puolistrukturoitu teemaryhmähaastattelu sopii opinnäytetyön tutkimusmenetelmäksi, sillä aihepiirien rajaaminen mahdollisti keskustelun suuntaamisen opinnäytetyön kannalta merkitykselliseen tietoon. Haastateltavat saivat tuottaa vapaasti kokemuksiaan sekä mielipiteitään. Tämä antoi myös haastattelijalle mahdollisuuden tarkentaviin kysymyksiin. Ryhmähaastattelussa haastattelijalle mahdollistui usean eri haastateltavan kuuleminen lyhyessä ajassa. Ryhmähaastattelun ei voida kuitenkaan ajatella olevan synonyymi yksilöhaastattelulle, sillä erilaiset ryhmäilmiöt ja -dynamiikka voivat vaikuttaa lopputulokseen. Ryhmä tuottaakin erilaista materiaalia kuin yksilöhaastattelu. Ryhmä voi antaa tietoa muun muassa ilmiöstä, jonka äärellä haastateltavat työskentelevät ja toimivat arjessa. Aineistoon vaikuttaa myös ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus. Koska laadulliseen tutkimukseen yleisesti sisältyy itsessään mahdollisuus virheisiin, ei edellistä nähdä ongelmana. (Kananen 2014: 92.)

## 5.2 Aineiston käsittely ja analyysi

Edellä kuvattu ryhmämuotoinen teemahaastattelu tuotti noin 40 minuuttia aineistoa, joka tallennettiin äänitiedostoksi. Aineiston tallentaminen mahdollistaa työskentelyn strukturoimattomasti ja aineiston pariin palaamisen (Kananen 2014: 97). Opinnäytetyön analyysimenetelmäksi valikoitui temaattinen analyysi. Menetelmää voidaan käyttää muun muassa teemahaastattelua analysoidessa, ja sen ajatellaan mahdollistavan melko vapaa ja joustava lähestyminen aineistoon. Temaattinen analyysi etenee vaiheittain. Aineistoon tutustutaan ensin muistiinpanoja tehden, tämän jälkeen siitä kerätään tekijää kiinnostavat seikat ja sanottu pelkistetään. Aineisto järjestetään mahdollisiin teemoihin, kokoamalla ja luokittelemalla aineisto esimerkiksi teemahaastattelurungon mukaisesti. Aineistosta etsitään samankaltaisuuksia, eroavaisuuksia ja sanotun suhdetta toisiinsa. Lopulliset teemat määrittyvät huolellisen pohdinnan ja mahdollisen ajatuskartta työskentelyn jälkeen. (Tuomi & Sarajarvi 2018: 103–104.)

Aineisto käsiteltiin litteroimalla haastattelut kirjalliseen muotoon. Aineisto kuunneltiin useaan kertaan, jotta saatiin kuva koko aineistosta. Lisäksi aineistoa kuunnellessa tehtiin muistiinpanoja. Merkitykselliset puheenvuorot pelkistettiin muuntamalla sanottu yleiskie-

lelle, jotta aineisto olisi helpommin lähestyttävä ja haastateltavia ei voitaisi tunnistaa murreilmaisujen tai sanontojen vuoksi. Puheenvuorojen yhteyteen lisättiin koodi, jotta ammattiryhmän tunnistaminen jälkikäteen olisi mahdollista. Esimerkiksi EO tarkoitti erityisopettajaa ja K kuraattoria. Tunnistekoodien ajateltiin mahdollistavan pohdinta koulun eri ammattiryhmän ajatuksista, arvostuksista ja näkökulmista opinnäytetyön tulosten johtopäätöksiä tehdessä. Opinnäytetyön raportista on jätetty tunnistuskoodit pois yksityisyyden suojaamiseksi. Aineisto järjestettiin ensin kokoamalla haastatteluista yhteen ne kohdat, joissa haastateltavat puhuivat kehittäjäryhmän työstämistä teemoista, jotka nousivat yhteiskehittelyn tuotoksena. Teemoittelussa hyödynnettiin tekstinkäsittelyohjelmaa ja mahdollisuutta yhdistää sekä siirtää litteroituja tekstiosuuksia eri teemojen alle. Lisäksi pohdittiin teemojen suhdetta toisiinsa. Seuraavassa esimerkki pohdinnasta.

Koululaisen perustaidot olivat joskus itsestään selviä suurimmalle osalle nuorista. Näin ei ole enää.

Opinnäytetyötekijän tuli pohtia ilmaisua sekä sitä, asettuuko sitaatti teeman arki, vai koululaisuus alle. Voidaan ajatella, että koululaisen roolin omaksuminen vaatii useita taitoja, kuten vaikkapa sinnikkyyttä. Toisaalta kyky asettua koululaisen rooliin on taito, jota ei opita vain koulussa. Siihen voivat vaikuttaa temperamentti, ympäristötekijät, kodin arvot ja tavat tai vuorovaikutustaidot. Tästä syystä päädyttiin ratkaisuun, jossa aineisto jaettiin ensin kahteen ajatusrunkoon. Runko muodostui kahdesta teemasta, joita olivat osallisuutta edistävät tekijät ja osallisuutta estävät tekijät. Teemat nousivat teemahaastattelurungon otsikoista. Aineistolta kysyttiin, edistääkö kyseinen toiminta osallisuutta vai estääkö se sitä. Aineiston ja tekijän tulkinnan perusteella sanotut sitaattit siirrettiin kyseisten otsakkeiden alle. Aineistosta voi nousta prosessin aikana uusia teemoja (Kananen 2014: 111). Uudeksi teemaksi, kahden muun rinnalle aineistoa järjestäessä, nousi osallisuutta edistävä toiminta.

Temaattisessa analyysissä aineistoa voidaan lähestyä aineisto- tai teorialähtöisesti. Vaikka aineistolähtöisen temaattisen analyysin voidaan ajatella olevan esioletuksesta vapaa, ei se koskaan ole täysin teoriasta vapaata. (Tuomi & Sarajarvi 2018: 104.) Opinnäytetyön raportissa pyritään tulkitsemaan aineistosta nostettuja haastateltavien tekstiosuuksia sekä luomaan kirjallisia kuvauksia haastateltavien kokemuksista teorialähtöisiin nojaten. Lisäksi työssä pyritään löytämään teorian sekä lähdekirjallisuuden avulla ratkaisuja opinnäytetyötä ohjaavaan kysymykseen.

Temaattisen analyysin vaiheet:

- Aineistoon tutustuttiin kuuntelemalla sekä tekemällä muistiinpanoja.
- Aineistosta kerättiin opinnäytetyön kannalta tärkeä aineisto ja sitaatit pelkistettiin yleiskielelle.
- Pelkistetty aineisto järjestettiin ajatusrunkoon kehittäjäryhmän muodostamien teemojen alle tekstinkäsittelyohjelmaa hyödyntäen. Teemat olivat: hyvä arki, koululaisuus ja sosiaaliset suhteet.
- Aineistolle esitettiin kysymys edistääkö tämä osallisuutta vai estääkö tämä osallisuutta. Lisäksi pohdittiin, millainen suhde sanotulla tai teemoilla on toisiinsa.
- Ilmaisut jaettiin pohdinnan jälkeen kahteen ryhmään. Ryhmiä kutsuttiin ajatusrungoiksi. Ryhmät nimettiin otsikoilla Osallisuutta estävät tekijät ja Osallisuutta edistävät tekijät. Aineistosta löydettiin uusi teema ja se nimettiin, Osallisuutta edistäväksi toiminnaksi. Aineistoa tulkittiin ja siitä kirjoitettiin raportti.

Taulukko 1. Näyte aineiston temaattisesta analyysissä ajatusrunkoon vietyä

Teema	Merkitykselliset tekijät
<b>Hyvä arki</b> (Itsestä huolehtiminen)	Nukkuminen Ruutuaika Ruokavalio
<b>Koululaisuus</b> (Tuottavuus)	Kouluun tuleminen Itsesäätelykyky Osallistuminen Sinnikkyys Opiskelurutiinit Kognitiiviset taidot
<b>Sosiaaliset suhteet</b> (Vapaa-aika)	Vuorovaikutus Perhesuhteet ja -dynamiikka Ystävyyssuhteet Kaveritaidot Sosiaaliset taidot

Aineistoa analysoidessa poimittuja sitaatteja tulee tulkita ja tehdä niistä päätelmiä. Jos näin ei tapahdu, ei voida käyttää ilmaisia laadullinen tai määrällinen tutkimus. (Kananen 2014: 111.)

## 6 Tulokset

Tässä luvussa kerrotaan opinnäytetyön tuloksista. Luvussa kuvataan tiivistetysti, mitä haastateltavat ryhmähaastattelussa kertoivat ja millaisia osallisuutta estäviä ja edistäviä tekijöitä aineistosta löytyi. Luvussa osallisuutta estävät ja edistävät tekijät käyvät vuoropuhelua. Lopuksi esitellään kaikki aineistosta nousseet estävät ja edistävät tekijät. (Taulukko 2)

Kaikkien haastateltavien mukaan nuoren osallisuutta kouluympäristössä edistävä ja mahdollistava tekijä on riittävän hyvä arki. Kokonaisvaltainen riittävän hyvä ja terveellinen arki nähdään tärkeänä osa-alueena, kun pohditaan estäviä tai edistäviä tekijöitä nuoren koulupulmissa. Arki nähdään perustana eli kivijalkana, joka mahdollistaa nuoren osallisuuden. Haastateltavat ajattelevat, että riittävän hyvä arki sisältää muun muassa riittävän määrän unta, säännölliset ruokailutottumukset, sopivasti media-aikaa, hyvät sosiaaliset suhteet vertaisiin ja perheeseen sekä päihteettömyyden. Kun perusteet ovat kunnossa, se mahdollistaa haastateltavien mukaan nuoren koulun käynnin.

Jos uni, ruokavalio, sosiaaliset suhteet jäävät hoitamatta, voi käydä niin että nuori ei tule kouluun. Voi tulla koulunkäynnin vaikeutta ja poissaoloja. Kun nuori jaksaa ja voi riittävän hyvin ja vapaa-aikakin on kivaa, niin nuoren mahdollisuudet tulla kouluun ovat hyvät. Kun nuori saadaan kouluun, hänen täytyy vain osallistua. Kun hän osallistuu, päästään käsiksi koululaistaitoihin, kuten sinnikkyYTEEN tehtävien parissa. Mutta ensin sen nuoren täytyy tulla kouluun. Kouluun tuleminen on tärkeää, jos sitä ei tapahdu, ei tapahdu muutakaan.

Nuorten elämässä sosiaalisella ympäristöllä näyttäisi olevan haastateltavien mukaan merkittävä rooli nuoren osallisuudelle. Näkemykset siitä, miten ja millä tavoin nuoren vapaa-aikaan voidaan ottaa kantaa, vaihtelivat haastateltavien välillä. Osa haastateltavista koki, että kodin vastuulla oleviin asioihin ei voida koulun keinoin vaikuttaa. Haastateltavia yhdisti kuitenkin näkemys siitä, että kun huoli nuoren koulunkäyntiin liittyen herää, se tulee ottaa kodin ja nuoren kanssa puheeksi. Jos kotona on riitaa ja suhde vanhempiin on huono, se voi haastateltavien mukaan viedä nuoren voimavaroja opiskelusta ja näkyä nuoren olemuksessa. Haastateltavat totesivat, että nuoret voivat pyrkiä ratkaisemaan ongelmia yksin tai heille merkityksellisten vertaisten tuella. Haastateltavien kokemus oli, että nuoret tarvitsevat aikuisuutta, erityisesti silloin kun nuorella on vaikeaa.

Nuori tarvitsee aikuisuutta. Usein nuoret toteavat, että minä en tarvitse ketään ja että kaverit auttavat. Se ei kuitenkaan riitä, vaan nuori uupuu, jos aikuiset eivät auta. Nuori ei jaksakaan toisen nuoren avustamana.

Haastateltavat toivat myös esiin sen, kuinka nuori ja hänen perheensä tulee nähdä yksilönä. Vaikka vertaissuhteet ovat nuoruusiässä merkityksellisiä, perheellä ja läheisillä on haastateltavien mukaan suuri merkitys nuoren elämässä. Vaikka nuoren ja perheiden tilanteissa voidaan nähdä samankaltaisuuksia, haastateltavien mukaan nuori perheeseen tulee kohdata avoimin mielin. Haastateltavat toivat esiin myös sen, että osa huoltajista ei ymmärrä, että nuoren koulunkäynnin haasteiden piilottelu ei ole nuorelle hyväksi. Wilma on tarkoitettu koulun ja kodin yhteistyövälineeksi. Osa huoltajista merkitsee luvattomat poissaolot luvallisiksi, terveydellisiksi syiksi. Haastateltavat totesivat, että tällöin on vaikeaa auttaa nuorta ja hänen perhettään tai että apu viivästyy. Haastateltavat eivät pohtineet syytä sille, miksi vanhemmat toimivat ei-toivotulla tavalla ja merkitsevät luvattomat poissaolot muun muassa terveydellisiksi.

Osa huoltajista merkitsee Wilmaan luvallisen sairaspöissaolon ja vahvistaa näin, ettei kouluun tarvitsekaan tulla.

Haastateltavat nostivat tärkeimmäksi osallisuutta edistäväksi toiminnaksi vuorovaikutuksen aikuisen ja nuoren välillä. Haastateltavat toivat esiin myös kohtaamisen merkityksen arjessa, kun pohditaan nuoren osallisuutta tukevaa toimintaa kouluympäristössä. Yläkouluikäinen nuori kohtaa eri roolissa olevia aikuisia päivän aikana ja opetusryhmissä voi haastateltavien mukaan olla vaihtelevuutta. Haastateltavien mukaan kohtaamisen merkitys ei saisi unohtua kiireessä. Jokaisen lapsen ja nuoren tulisi saada kokemus omasta ainutlaatuisuudestaan sekä kokemus siitä, että tulee nähdyksi. Erityisen arvokkaaksi ja tärkeäksi haastateltavat näkevät vuorovaikutussuhteen merkityksen silloin, kun nuori ei pääse osaksi osallisuuden kokemuksesta koulun arjessa. Toisaalta nuori voi kokea kohtaamisen myös kielteisenä ja vuorovaikutuksen aikuisen kanssa pulmallisena. Nuoren tunnekokemus voi olla tällöin verrattain voimakas. Haastateltavan mukaan nuori voi ajatella, että opettaja vihaa juuri häntä. Erityisesti tällaisessa tilanteessa haastateltavat näkevät tärkeäksi nuoren kanssa työskentelyn. Nuori tarvitseekin haastateltavien mukaan aikuisen aikaa ja tukea vaikka toteaisikin toisin. Haastateltavat pohtivat, voisiko nuoren kokemus siitä, että aikuinen sitoutuu nuoreen, lisätä nuoren sitoutumista kouluun.

Ihan ensimmäinen asia on se, että aikuinen kysyy, mitä sinulle kuuluu. Vaikka yhtään läksyä ei olisi tehnyt, niin joku sentään on kiinnostunut nuoresta. Silloin on

osallinen, kun joku esittää kysymyksen, johon voi vastata, eikä tarvitse epäonnistua. Usein tällaisilla nuorilla on tehtävät tekemättä ja kirjat kotona. He eivät pääse osalliseksi edes läksyjen tarkistamiseen. Ne tippuu jo siinä kohtaa.

Että aikuinen kohtaa nuoren ja näkee hänet. Törmään välillä siihen, että nuori toteaa, että joku opettaja vihaa häntä.

Meidän aikuisten tehtävä on pysähtyä niiden oppilaiden äärelle ja esittää kysymyksiä, katsoa silmiin ja kohdata se nuori. Se hetki voi olla ainutlaatuinen täällä koulussa, koulupäivän aikana, että aikuinen kohtaa. Meidän aikuisten on tehtävä se ja pysähdyttävä oppilaiden äärellä, jos se vain oppitunnilla ja koulun arjessa on mahdollista.

Haastateltavat tunnistivat koulun arjessa myös sellaisia kohtaamisia, joissa he ovat kokeneet huolta nuoren voinnista. Haastateltavat toivat esiin sen, kuinka tärkeää on kuunnella ja havainnoida nuorta. Haastateltavat toivat esiin myös sen, että nuoret oireilevat koulussa kovin eri tavoin. Nuori voi haastateltavien mukaan olla väsynyt ja ilmaista sen. Nuori voi toisaalta näyttää alakuloiselta ja ottaa etäisyyttä niin aikuisiin kuin vertaisiinkin. Nuori voi esiintyä ulospäin aggressiivisesti sekä ilmaista tunteita voimallisesti. Toisaalta nuoren yleisilme ja olemus voivat muuttua. Nuori on voinut käyttäytyä aiemmin ulospäin haastavasti. Haastateltavat totesivat yhteisesti, että huoli tulee aina ottaa puheeksi nuoren kanssa. Lisäksi haastateltavat pitivät tärkeänä sitä, että huolen ilmaantuesssa ollaan yhteydessä nuoren perheeseen ja sovitaan koulun sisällä yhteistyössä, kenen vastuulla on prosessin vieminen eteenpäin.

Se, kun oppilas sanoo, että en ole nukkunut. Tai että hän on mennyt nukkumaan aamuneljältä ja on tästä johtuen hyvin väsynyt koulussa.

Ehkäpä se, että nuori ei edes haasta aikuista enää. Niin kauan, kun nuoret haastavat, heihin saa kontaktin. Jos nuori kuitenkin tulee kouluun, niin asioihin voidaan vaikuttaa. Silloin kun nuori jää kotiin, meillä on vain vähän tehtävissä.

Sellainen yleinen tunne, että hän ei ole niin kuin ennen. Huoli täytyy ottaa silloin puheeksi. Mikä nyt on?

Osa haastateltavista koki, että koulun rakenteet ovat nousseet nuoren osallisuutta estäviksi tekijäksi. Yläkoulussa luokanvalvoja ei välttämättä kohtaa nuorta päivän aikana. Muutos on suuri verrattuna alakouluun, jossa tuttu luokanopettaja huomaa oppilaassa tapahtuvat muutokset luonnollisesti herkemmin. Yläkoulussa nuorta opettavat useat eri aineenopettajat. Jos jollakin tietyllä aineenopettajalla nousee nuoresta huoli, ei opettaja voi keskustella muiden nuorta opettavien opettajien kanssa aiheesta, vaan hänen tulee haastateltavien mukaan ensin kysyä nuorelta ja huoltajilta lupa siihen, että saa keskustella oppilashuollon henkilöstön kanssa. Tämä tarkoittaa haastateltavien mukaan sitä,

että yksittäiset opettajat käyvät konsultoimassa oppilashuollon henkilöstöä. Osa haastateltavista totesikin, että uusi oppilashuoltolaki voi toimia hieman paremmin alakoulun puolella.

Lisäksi haastateltavat nostivat keskusteluun sen, että aineenopettajien ja luokanvalvojien on vaikeaa päästä tapaamaan koulun moniammatillista työryhmää sovittuina aikoina, koska heillä on opetusta. Huolen ilmaantuessa ongelmalliseksi koettiin se, että koulun moniammatillista työryhmää voidaan tavata vain sovittuina aikoina, vaikka apua tai tukea nuorelle kaivataan välittömästi. Toisaalta haastateltavat pohtivat myös sitä, että opettajat eivät ole sisäistäneet uuden lain henkeä, jolloin huolen ilmaantuessa tulisi hakeutua koulun moniammatillisen työryhmän luokse. Edellinen näyttäytyy niin, että opettajat lähestyvät yksittäisiä oppilashuollon tai oppimisen tuen ryhmän jäseniä. Eräs haastateltavista koki, että sopeutuminen uuden lain henkeen vie aikaa ja että koulun johdon tulee tukea muutosta.

Luokanvalvojat eivät tunne oppilaitaan, eikä erityisopettajakaan tunne kaikkia nuoria. Alakoulussa tilanne on erilainen, kun on yksi luokanopettaja, joka vastaa lasten asioista. Meillä ei ole enää sellaista foorumia tai paikkaa, missä yhteisesti oppilaiden asioita voisi käydä läpi. Luokanvalvojaa kohtaan on aikamoiset odotukset, että hänen tulisi tietää nuoren asioista. Mutta ei luokanvalvoja välttämättä tiedä. Siksi minulla on niin suuri huoli tästä.

Nyt menen tähän lakiin ja siihen mikä säätelee tätä moniammatillista yhteistyötä. Lakihan ei tällä hetkellä kannusta siihen, vaan tekee siitä jotenkin pirstaleista, ja se tekee sen yhteistyön hankalaksi toteuttaa. Rakenteiden tulisi olla jouhevampia, jotta palaverit voitaisiin kasata ja asiat saada esille nopeammin ja jouhevammin kuin mitä tämä nykyinen laki sallii.

Jos se olisi niin, että sinä hetkenä kun oppilashuollon jäsenelle sopii, niin mikä estää, ettei voida istua alas kerran se sopii. Minusta on naurettavaa, että on olemassa aika, jolloin voidaan istua, kun tulee tarve. No, se tarve on silloin kun me istutaan alas sen luokanvalvojan kanssa.

Toisaalta uusi oppilashuoltolaki nähtiin nuoren osallisuutta lisäävänä tekijänä. Osa haastateltavista koki, että laki nostaa nuoren perheineensä asiantuntijan rooliin ja toimijoiksi heitä koskevassa asiassa. Vanha laki koettiin liian jähmeäksi ja asiat etenivät hitaasti. Osa haastateltavista oli sitä mieltä, että perheet tulivat tuolloin yhteisen pöydän äärelle liian myöhään. Lisäksi uusi laki antaa luvan vaihtaa tietoa sovittujen toimijoiden kesken, kun oppilaan ja huoltajien lupa on saatu. Tämä nähtiin yhteistyötä lisäävänä ja nuoren sitoutumista edistävänä seikkana. Eräs haastateltava nosti esiin oppilashuoltokertomuksen merkityksen juurikin nuoren koulupolkua tukevana asiana. Kertomukseen kirjatessa



oppilashuollon henkilöstön vaihdoksista huolimatta tieto siirtyy eteenpäin ja tuki voi jatkua.

En koe tuota noin, ajattelen eri tavalla. Jos opettaja huomaa jonkin ongelman, täytyy vanhempiin ottaa yhteys. Siinä vaiheessa voi kysyä, että kenen kanssa voisimme puhua ja ketä voisimme tässä konsultoida. Ei tarvitse kohdata yksin perhettä, vaan yhdessä ja moniammatillisesti.

Vanhan lain aikaan pohdimme aikuisten kesken koulussa liian pitkään ja kauan oppilaan asioita. Pohdimme, että mitä tulevassa palaverissa puhutaan. Silloin nuori ja vanhempi eivät olleet keskustelussa mukana. Kun nuori ja perhe otetaan alusta asti mukaan, sitoutuvat he työskentelemään paremmin ja pysyvät mukana.

Kaikki haastateltavat nostivat esiin moniammatillisen yhteistyön ja verkostotyön merkityksen sekä yhdessä tekemisen kulttuurin. Haastateltavilla oli selkeä yhteinen tahtotila saada muutos aikaiseksi. Lisäksi ryhmä toi esiin sen, että keskustelua aiheesta tulee jatkaa. Haastateltavien mukaan kouluyhteisössä tulisi löytää yhteinen näkemys siitä, miten nuoren asiat etenisivät yhteisössä lain henkeä noudattaen. Tämä nähtiin tärkeänä tekijänä siinä, etteivät nuoret perheineen jäisi haasteidensa kanssa yksin ja nuori putoaisi koulusta.

Haastattelussa nousi esiin se, että koulun aikuiset työskentelevät enenevässä määrin yksin nuoren kanssa, vaikka uuden oppilashuoltolain (2014) tarkoitus oli lisätä moniammatillista yhteistyötä. Näyttäisi myös siltä, että moniammatillisen työryhmän jäsenillä on erilaisia näkemyksiä siitä, miten lakia tulisi tulkita. Haastattelussa jäi osin epäselväksi se, kuinka hyvin kukin moniammatillisen työryhmän jäsen ymmärtää ryhmän jäsenten työnkuvaa, työn ammatillista viitekehystä ja on tietoinen siitä, miten opettajan, kuraattorin, terveydenhoitajan tai psykologin työpäivä jäsentyy.

Taulukko 2. Osallisuutta edistävät ja estävät tekijät.

Edistävät tekijät	Estävät tekijät
Riittävä uni	Unen puute
Säännölliset ruokailutottumukset	Epäsäännöllinen ruokailurytmi
Sopivasti media-aikaa	Rajaton ruutuaika
Hyvät sosiaaliset suhteet vertaisiin ja perheeseen	Huonot suhteet vertaisiin ja perheeseen
Vähintään yksi hyvä ystävä	Päihteiden käyttö
Päihteettömyys	Koulunkäynnin haasteiden piilottelu
	Turvattomat aikuissuhteet

Turvallinen kiinnittyminen aikuiseen	Kyvyttömyys kiinnittyä
Kohtaaminen	Vuorovaikutuksen haasteet
Vuorovaikutus	Aineenopettajajärjestelmä
Huolen puheeksiotto	Opettajan työajan joustamattomuus
Yhteistyö nuoren, perheen ja sidosryhmien kesken	Koulun työjärjestyksen rakenteelliset ongelmat
Oppilashuoltokertomus	Perheen syrjään jääminen
Perhe oppilashuollon keskiössä	Oppilashuoltolaki (2014)
Aikuisen ammatillisuus	Salassapitosäädökset

## 7 Johtopäätökset

Tässä luvussa käsitellään opinnäytetyön tulosten pohjalta tehtyjä päätelmiä. Luvussa pohditaan tulosten suhdetta teoriaosuudessa esiteltyyn lähdekirjallisuuteen. Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää, millaisella toiminnalla osallisuutta voidaan lisätä kouluympäristössä. Tarkoituksena oli kehittää työelämäkumppanin moniammatillisen työryhmän toimintaa nuoren osallisuuden edistämiseksi. Yhteistyökumppanina toimi pääkaupunkiseudulla sijaitseva koulu ja sen moniammatillinen työryhmä.

Nuoren ja koulun aikuisen kohtaaminen ja siinä tapahtuva vuorovaikutus nähtiin toimintana, jonka koettiin edistävän nuoren osallisuutta kouluyhteisössä. Kysymysten esittäminen ja pysähtyminen nuoren äärelle koettiin arjessa tärkeänä. Kohtaamisessa pidettiin tärkeänä myös ymmärrystä siitä, että nuori saattaa kertoa voinnistaan myös omalla toiminnallaan. Aikuisella tulisikin olla taitoa ja herkkyyttä palauttaa nuoren kertoma jäsenyneesti takaisin. Erityisen tärkeänä kohtaamisessa nähtiin se, että nuori saa kokemuksen siitä, että hän on tärkeä ja ainutlaatuinen riippumatta siitä, millaisia tuloksia hän koulussa saavuttaa. Tulos tukee teoriaosuudessa esitettyä näkemystä vuorovaikutuksen merkityksestä. Weisteen (2018) mukaan asiakkaan kertoman uudelleen muotoileminen sekä sen palauttaminen vahvuuspuheena on merkityksellistä vuorovaikutuksessa. Kannustava palaute asiakkaan toiminnan yksityiskohdista voi lisätä kokemusta kyvykkyydestä toimijana. Silloinkin, kun asiakas ei löydä omasta toiminnastaan myönteistä kulkua, tulee asiakasta kannustaa kertomaan omista tuntemuksistaan. (Weiste 2018: 49.) Tulos tukee myös teoriaosuudessa esiteltyä Virtasen ym. (2016) näkemystä oppilaan kiinnittymisestä kouluun. Sosiaaliset suhteet koulun merkityksellisiin aikuisiin ja vertaisiin näyttäisivät vahvistavan oppilaan kiinnittymistä kouluyhteisöön ja näin lisäävän osallisuuden kokemusta. (Virtanen ym. 2016b: 60.)

Edellä kuvattu tukee myös teoriaosuuden näkemystä siitä, että nuoren kanssa työskentelevän aikuisen tulee olla tietoinen niistä muutoksista, joita nuoruusiässä tapahtuu. On hyvä ymmärtää, että nuoruusiälle ominaiset muutokset mahdollistavat toiminnan, minkä aikuinen on elämässään osin unohtanut. Nuorten ennakkoluuloton asenne elämään on avain uuden luomiseen. Luovuus vaatii taas kykyä innostua ja uskaltaa sekä kykyä heittäytyä ennakkoluulottomasti esteistä huolimatta. Tiedetään, että myönteisyys, kyky liittyä toisiin ja uskallus suunnata uuteen vahvistavat aivojen kykyä muovautua. Näin ollen ne edesauttavat uuden oppimista nuorilla, mutta myös myöhemmin aikuisiällä. (Sajaniemi ym. 2015: 130.)

Nuoren osallisuutta edistäväksi tekijäksi nousi riittävän hyvä arki. Arki nähtiin perustana eli kivijalkana sille, että nuori voi ylipäättään käydä koulua. Riittävän hyvä arki mahdollistaa sen, että nuori voi osallistua ja saada näin osallisuuden kokemuksen. Edellinen tukee teoriaosuudessa esiteltyä kanadalaisen toiminnallisuuden ja sitoutumisen mallin näkemystä siitä, että toiminnallisuuden ajatellaan olevan seurausta ihmisen, toiminnan sekä ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta. Jos jollakin näistä osa-alueista tapahtuu muutosta, sen ajatellaan vaikuttavan väistämättä rakenteisiin. (Polatajko ym. 2007a :24; Hautala ym. 2011: 208.)

Osallisuutta ja nuoren toimintaa estäväksi tekijäksi nousivat koulun institutionaaliset rakenteet, kuten oppilashuoltolaki (2014) ja siihen liittyvät salassapitosäädökset. Tämä näyttäytyy erityisesti silloin, kun yksittäinen nuori uupuu tai voi kouluyhteisössä huonosti. Haastateltavien mukaan nuorten tilanteet kärjistyvät, eikä tieto kulje toimijoiden välillä laista johtuen. Tulos tukee teoriaosuudessa esiteltyä kanadalaisen toiminnallisuuden ja sitoutumisen mallia, jossa ympäristön nähdään olevan enemmän kuin toiminnallisuuden konteksti, se voi olla myös yksilön tai yhteisön inkluusiota edistävä tai estävä tekijä. (Polatajko ym. 2007b: 48.)

Nuoren osallisuutta estäväksi tekijäksi nousivat myös aineenopettajajärjestelmä ja opettajien työaika. Opettajan päätehtävä on opettaa ja kasvattaa. Aineenopettaja toimii pääsääntöisesti ryhmän kanssa yksin ja oppilasryhmissä on päivän aikana vaihtelevuutta. Opettajalle ei näin ollen mahdollistu oppilashuollon edustajien tapaaminen koulupäivän aikana. Tulos tukee myös näkemystä, jonka Junttila ja Junttila (2016: 87) ovat nostaneet esiin omassa tutkielmassaan. Opettajien työaika ei näyttäisi joustavan, ja se tuo haasteita moniammatillisen yhteistyön toteutumiseen kouluissa sekä yhteistyöverkostoissa.

Vaikka koulun sosiaaliseen ympäristöön liittyvä moniammatillinen yhteistyö koettiin tärkeänä, se ei näyttänyt olevan jäsentynyttä. Tulos tukee Isoherrasen (2012: 5) näkemystä moniammatillisen työn määreestä, joka esiteltiin opinnäytetyön teoriaosuudessa. Moniammatillinen yhteistyö vaatii onnistuakseen vuorovaikutustaitojen sekä yhteistyön lisäksi muun muassa vastuiden ja roolien määrittelyä sekä käytänteitä yhdessä tuotetulle tiedolle. Organisaation rakenteet voivat kuitenkin nousta esteeksi yhteisille käytänteille ja tiedon tuottamiselle. Pääministeri Sipilän asettaman eriarvoisuutta käsittelevän työryhmän loppuraportissa ehdotetaan, että nykylain mukainen kaksinapaisuus oppimisen tuen ja oppilashuoltolain osalta tulisi purkaa. (Valtioneuvoston kanslia 2018: 37.)

Termi ”moniammatillinen yhteistyö” jakautuu kahteen osaan, joista toinen on yhteistyö. Aiemmin organisaatiossa jonkin tietyn työn saattoi tehdä yksi henkilö, mutta tänä päivänä työtä tulisi tehdä enenevässä määrin yhdessä. Voidaankin todeta, että moniammatilliseen yhteistyöhön pätevät samat lainalaisuudet kuin ryhmään yleensä. Ryhmän omalla kulttuurilla on vaikutusta siihen, millainen vuorovaikutus ryhmässä vallitsee. Tällä on taas vaikutusta siihen, millaisia tuloksia ryhmä saa aikaiseksi. (Isoherranen 2012: 38–40.) Kouluympäristössä pyritään jaettuun asiantuntijuuteen oppilaan hyväksi. Hyvästä pyrkimyksestä huolimatta moniammatilliselle yhteistyölle ei näyttäisi koulussa olevan työtä ohjaavaa kehystä. (Kokko ym. 2013: 42.) Sellaisissa moniammatillisissa työryhmissä, jotka koettiin toimiviksi, oli tyypillistä kollegoiden tuki ja vastavuoroisuus, luottamus sekä tunne yhteenkuuluvuudesta. Tällaisissa ryhmissä työryhmän jäsenten panosta ja osaamista arvostettiin. (Isoherranen 2012: 160–161.)

## 8 Luotettavuus

Tässä luvussa arvioidaan työn luotettavuutta. Luvussa nostetaan esiin niitä seikkoja, jotka tekevät työstä luotettavan, sekä pohditaan miten työn luotettavuutta olisi voitu lisätä. Aluksi kerrotaan työn eettisistä periaatteista. Sen jälkeen arvioidaan aineiston ja siitä tehtyjen johtopäätösten luotettavuutta.

Opinnäytetyössä on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä. Työssä on huomioitu tutkimuseettiset periaatteet ja niihin on sitouduttu. Opinnäytetyöhön on haettu tutkimuslupa asianmukaisin liittein ja kehittäjäryhmältä on saatu kirjallinen suostumus haastatteluiden hyödyntämiseen. Aineistoa käsiteltäessä sitaateista on poistettu murreilmaisut, jotta yksittäiset ryhmän jäsenet eivät ole tunnistettavissa raportista. Opinnäytetyön tekijä on huomionnut aineiston keruussa, ettei kehittäjäryhmälle aiheudu haittaa, joka vaikuttaisi työsuhteeseen heikentävästi. Luottamuksellisuus ja eettinen työote on tästäkin syystä ollut tekijälle ensiarvoisen tärkeää. Ajatus vapaaehtoisuudesta on ollut aineistoa kerätessä vahvasti läsnä.

Tutkimuksessa käytetään työn luotettavuutta arvioitaessa termejä validiteetti ja reliabiliteetti. Validiteetin ajatellaan toteutuvan, jos analyysi ja siitä tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta eli tutkitaan oikeita asioita. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tulosten toistettavuutta eli pysyvyyttä. Laadullisessa tutkimuksessa sen voidaan ajatella tarkoittavan tulkinnan samankaltaisuutta tutkimuksesta riippumatta. Luotettavuusmittareiden käyttö laadullisessa tutkimuksessa koetaan tutkijayhteisössä osin ongelmallisena, sillä tutkijan ajatellaan vaikuttavan tulokseen. Vaikka toimintatutkimuksen katsotaan olevan osa laadullista tutkimusperhettä, se tuo lisäksi omat erityispiirteet luotettavuuden arviointiin. Toimintatutkimus tavoittelee muutosta ja on kokemuksellista. Toimintatutkimuksen erityispiirteenä voidaankin nähdä eri tutkimusmenetelmien ja -otteiden hyödyntäminen yhden tutkimuksen sisällä. Tällöin luotettavuutta tarkasteltaessa tulee huomioida eri osa-alueiden tarkastelu asianmukaisella mittarilla. Toimintatutkimusta tulisikin arvioida suhteessa kehittämiskohteen omiin tavoitteisiin ja arviointia tulisi toteuttaa niiden toimijoiden kanssa, jotka tietoa tuottivat. (Kananen 2014: 126–127, 131, 137.) Opinnäytetyön luotettavuuden arviointi edellä mainituin kriteerein ei mahdollistunut opinnäytetyöprosessiin liittyvistä aikataulullista syistä johtuen.

Opinnäytetyössä käytetty aineisto on kerätty, käsitelty sekä analysoitu tekijän toimesta. Aineisto on kerätty yhteisöstä, jonka jäsen opinnäytetyön tekijä on ja siinä on käytetty

tutkimusstrategiana toimintatutkimusta. Edellinen tulee huomioida, kun pohditaan opinnäytetyön tulosten luotettavuutta. Kuula (1999: 209) toteaa, että vaikka tieteeseen yleensä liitetään ajatus etäällä olevasta tutkijasta, toimintatutkimuksen voima on juurikin vuorovaikutuksessa. Tutkijan ollessa osa prosessia voidaan luottamuksen ja myötäelämisen kautta saada kosketus kohteen kokemuksiin ja ajatuksiin. Laadullinen aineisto ei voi olla täysin tutkijastaan irrallaan. Voidaankin todeta, että aineistoa ei voida tulkita täysin objektiivisesti, sillä tekijällä on aina oma subjektiivinen roolinsa aineistossa. (Kananen 2014: 136.)

Opinnäytetyön aineiston riippumattomuutta tekijästä olisi voinut lieventää työstämällä työtä ryhmänä useamman opinnäytetyöntekijän toimesta. Edellinen ei ollut mahdollista opinnäytetyön tekijän henkilökohtaisista syistä. Aineiston luotettavuutta olisi voitu lisätä keräämällä tietoa erilaisin tavoin. Aineistotriangulaation käyttö olisi lisännyt opinnäytetyön luotettavuutta. Menetelmässä hyödynnetään useampia aineistonkeruutapoja, ja näin voidaan vahvistaa saatu tulos. (Kananen 2014: 136.) Lisäksi kehittäjäryhmiä olisi voinut olla useita, jolloin tuloksia olisi voinut verrata esimerkiksi kunnittain. Analyysin luotettavuutta arvioitaessa tuleekin huomioida käytännön rajoitteet.

Opinnäytetyössä haastateltiin yhden pääkaupunkiseudulla sijaitsevan koulun moniammatillista työryhmää. Aineisto ei ole riittävä, jotta siitä voitaisiin tehdä yleistyksiä koskemaan laajempaa joukkoa. Lisäksi opinnäytetyössä on käytetty toimintatutkimuksellista lähestymistapaa, jonka tarkoitus ei ole yleistää vaan ymmärtää sekä etsiä ratkaisuja toiminnalle tai ilmiölle. (Kananen 2014: 137). Opinnäytetyön reaaliaikaista käyttökelpoisuutta voidaan arvioida suhteessa teoriaosuudessa esitettyyn tutkittuun tietoon ja siihen, kuinka yhdenmukaisia saadut tulokset ovat suhteessa teoriaan. Voidaankin todeta, että opinnäytetyö antaa työelämäkumppanille mahdollisuuden tarkastella nuoren osallisuutta tukevaa toimintaa omassa yksikössään sekä tutustua nuoren osallisuuteen ja toimintaan liittyviin estäviin ja edistäviin tekijöihin kouluympäristössä.

Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010: 27) toteavat, että aineiston luotettava analyysi tarkoittaa sen huolellista avaamista ja perustelua sekä niiden aineiston osien ilmaiseamista, joista havainnot on tehty. Opinnäytetyön tulokset on dokumentoitu asianmukaisesti sekä riittävällä tarkkuudella. Aineistosta on nostettu opinnäytetyön raporttiin ne osat, joista havainnot on tehty. Toimintatutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa nousevat tärkeiksi menetelmien, aineiston sekä tulosten riittävä kuvaus ja raportointi. (Kananen

2014: 134.) Työelämäkumppanin moniammatilliselle kehittäjäryhmälle on annettu palautetta opinnäytetyön tuloksista. Moniammatillinen työryhmä on tunnistanut niitä ilmiöitä, joita opinnäytetyön tuloksissa on nostettu esiin. Toimintatutkimukselle tyypillinen pyrkimys muutokseen on käynnistynyt tunnistamalla ongelma sekä muutostarve. Tämä mahdollistaa toiminnan kehittämisen jatkossa.



## 9 Pohdinta

Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää lähdekirjallisuuden, aiempien tutkimusten sekä kehittäjäryhmän avulla, millaisella toiminnalla nuorten osallisuutta voidaan lisätä koulu-ympäristössä. Tarkoituksena oli kehittää työelämäkumppanin moniammatillisen työryhmän toimintaa nuoren osallisuuden edistämiseksi. Yhteistyökumppanina toimi pääkaupunkiseudulla sijaitseva koulu ja sen moniammatillinen työryhmä. Opinnäytetyön teoreettiseksi viitekehikseksi valikoitui kanadalainen toiminnallisuuden ja sitoutumisen malli. Sen ajatellaan olevan asiakaslähtöinen ja tarkastelevan ihmistä kokonaisvaltaisesti huomioiden ihmisen toimintaympäristöä laajalti. Sen ytimessä on toiminta ja henkilön sitoutuminen siihen. (Hautala ym. 2011: 208.)

Opinnäytetyö toteutettiin laadullisin menetelmin ja siinä käytettiin toimintatutkimuksellista lähestymistapaa. Aineisto kerättiin teemahaastattelulla sekä yhteiskehitellen koulun moniammatillisen kehittäjäryhmän avulla. Opinnäytetyön aineiston analyysimenetelmäksi valikoitui temaattinen analyysi. Analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti. Toimintatutkimuksen tarkoitus ei ole yleistää vaan ymmärtää ilmiötä tai toimintaa sekä tavoitella ratkaisuja (Kananen 2014: 137). Toimintatutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulisi arviointi suhteuttaa kehittämiskohteen omiin tavoitteisiin ja tehdä se yhdessä kehittäjien kanssa. Toimintatutkimuksen hengen mukainen jatkuva uudelleenarviointi ei mahdollistunut tässä opinnäytetyössä aikataulullisista syistä. Edellisestä johtuen kehittämistyö jäi kesken, eikä kehittämistyön tuloksista tai työn vaikuttavuudesta ole mahdollista raportoida. Prosessiin olisikin hyvä varata riittävä aika. Edellinen tulisi jatkossa ottaa huomioon jo opinnäytetyön suunnitteluvaiheessa, kun pohditaan toimintatutkimuksellisen otteen hyödyntämistä opinnäytetyöprosessissa. Kehittäjäryhmän tuottaman tiedon sekä opinnäytetyön teoriaosuuden avulla työelämäkumppanilla on kuitenkin mahdollisuus kehittää omaa toimintaansa sekä tarkastella niitä rakenteellisia tekijöitä, jotka vaikuttavat nuoren osallisuuteen edistävästi tai estävästi.

Osallisuutta estäväksi tekijäksi nousivat koulun institutionaaliset rakenteet, kuten oppilashuoltolaki (2014) ja siihen liittyvät salassapitosäädökset. Estävinä tekijöinä nähtiin myös aineenopettajajärjestelmä sekä opettajien työajan joustamattomuus. Lisäksi koulun moniammatillisen yhteistyön kehittäminen koettiin tarpeellisenä. Opinnäytetyön tulokset osoittavat, että moniammatillinen yhteistyö vaatii jatkuvaa keskustelua rooleista, tehtävistä, yhteistyötavoista sekä arvoista. Osallisuutta edistäväksi toiminnaksi ja tekijäksi nousi nuoren ja koulun aikuisen kohtaaminen ja siinä tapahtuva vuorovaikutus.

Weiste (2016) toteaa, että asiakkaan voimavaroihin suuntaaminen sekä myötäeläminen ovat toimintaterapiassa tapahtuvan suhdetyön kivijalka. Tiedetään, että terapiasuhteen laadulla on suuri merkitys asiakkaan kuntoutumisen kannalta. Toimintaterapeutin vuorovaikutustaidot nähdään tärkeänä työkaluna terapiatyössä. (Weiste 2016: 4–5.) Virtasen ym. (2016) mukaan nuoren läheiset suhteet koulun aikuisiin näyttäisivät lisäävän osallistumista ja toiminnallista kiinnittymistä. Toisaalta heikko osallistuminen koulussa tapahtuvaan toimintaan, on yhteydessä kielteisiin osallisuuden kokemuksiin ja ennustaa kouluikännin keskeytyksiä. Koulu voisikin olla eräänlainen solmukohta kohtaamisille. Erilaiset tapahtumat, harraste- ja kerhoryhmät sekä vanhempainryhmät kokoontuisivat koulussa ja koulun aikuiset voisivat olla osa tätä sosiaalista ympäristöä. Tämän ajatellaan vahvistavan vuorovaikutusta aikuisten ja nuorten välillä, sekä lisäävän nuoren kiinnittymistä kouluun ja edesauttavan osallisuutta kouluyhteisössä. (Virtanen ym. 2016b: 58–59, 70.)

Nuoren jäädessä pois perusopetuksen piiristä jäävät myös nuoren läheiset vaille niistä kokemuksista sekä yhteisöllisiä hetkistä, joita koulu merkityksellisenä ympäristönä ja yhteisönä nuorelle perheineen tarjoaa. Koulun toimintaympäristöön kehitetty Partnering for Change-malli (P4C), tuo kuntoutuksen osaksi koulun toimintaympäristöä. Toimintaterapeutti työskentelee osana koulun moniammatillista yhteisöä yhteistyössä oppilaan, opettajien sekä perheen kanssa. Vaikka Partnering for Change-mallin (P4C) juuret ovat erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten terapiatyössä, on sen nähty hyödyttävän koko yhteisöä mahdollistamalla ennaltaehkäisevän työotteen. Tarve toimintaterapian kontekstin muutokselle on lähtöisin tarpeesta muokata työotetta kahdenvälisestä terapiasta, kohti yhteisöllistä, asiakkaan luonnollisessa ympäristössä tapahtuvaa työtapaan. (Campbell & Missiuna & Rivard & Pollock 2012: 57–58.)

Opetushallituksen, Kelan sekä koulutuksenjärjestäjän toteuttamassa Oppimisen yhteispeli -hankkeen arviointitutkimuksessa selvitettiin kuntoutuksen mahdollisuuksia perustutkintokoulutuksessa. Tutkimus esittelee mallin, jossa nuoren kuntoutus toteutuu koulupäivän aikana. Mallin keskiössä on yhdyshenkilö, joka toimii opetushenkilöstön, kuntoutuksen ja nuoren välillä koordinaattorina. Yhdyshenkilö on opiskelijan asianhoitaja, puolestapuhuja sekä luottoaikuinen, jonka kanssa nuorten on luontevaa keskustella opiskeluun ja kuntoutukseen liittyvistä asioista. Luottoaikuinen vastaa myös nuorten kuntoutukseen liittyvien asioiden tiedottamisesta opetushenkilöstölle sekä kirjaamisesta. (Miettinen 2014: 97–98.) Siiroksen (2018) mukaan Helsingin seudun yliopistollisen keskussairaalan (HYKS) nuorisopsykiatrian linjajohtaja Klaus Ranta toteaa, että nuorten mielen-

terveyspalvelut tulisi viedä nuoren luonnolliseen ympäristöön. Koululla on Rannan mukaan erityinen merkitys nuoren elämässä. Nuoret toivovat, että mielenterveyspalvelut olisivat saatavilla koulussa.

Sipilän hallituksen Eriarvoisuutta käsittelevän työryhmän loppuraportti toteaa, että lasten ja nuorten eriarvoistumiskehitys voidaan keskeyttää vain vahvalla puuttumisella. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen tai nuoren puolestapuhujana ja asianhoitajana tulisi olla työntekijä, joka ymmärtää asiakkaan elämäntilannetta kokonaisvaltaisesti. Työryhmä ehdottaa toimintakulttuurin muutosta, jossa palvelut tuodaan nuoren omaan toimintaympäristöön, jalkauttamalla ne osaksi muun muassa koulun toimintaympäristöä. Työryhmä toteaa, että työntekijällä tulisi olla mahdollisuus työskennellä yhteistyössä laaja-alaisen moniammatillisen yhteisöverkoston kanssa. Verkosto käsittäisi muun muassa erityispedagogiikan, psykologin, perhetyön kuin lastensuojelun ohjauksellisen tuen. (Valtioneuvoston kanslia 2018: 34.) Perusopetuksessa työskentelee toimintaterapeutteja opettajan rinnalla osana koulun toimintaympäristöä. Toimintaterapeutin sekä koulun opettajan yhteistyön ajatellaan hyödyttävän oppilasta sekä koko yhteisöä. Kun tuki tuodaan oppilaan luonnolliseen ympäristöön, ajatellaan sen edistävän yksilön inklusiota. (De Meulder 2017: 41, 65.) Voidaan ajatella, että toimintaterapian avulla nuoren on mahdollista tulla osalliseksi kouluyhteisössä kehitystehtäviensä mukaisesti.

Opinnäytetyössä selvitettiin, millaisella toiminnalla nuoren osallisuutta voidaan lisätä kouluyhteisössä. Työ toteutettiin yhteistyössä pääkaupunkiseudulla sijaitsevan koulun ja sen moniammatillisen työryhmän kanssa. Osallisuutta edistäväksi toiminnaksi ja tekijäksi nousi nuoren ja koulun aikuisen kohtaaminen ja siinä tapahtuva vuorovaikutus. Työelämäkumppani on nostanut osallisuuden tärkeäksi teemaksi tulevalle lukuvuodelle. Jatkossa olisikin tärkeää selvittää nuoren näkökulmasta käsin, millaisella toiminnalla voidaan lisätä osallisuutta, ja miten nuoret kokevat osallisuuden kouluyhteisössä. Edellinen olisi mahdollista toteuttaa esimerkiksi Wilmassa tehtävän kyselyn avulla. Lisäksi olisi mielenkiintoista saada lisätietoa siitä, millaisella mallilla koulutoimintaterapeutti voisi työskennellä yläkouluikäisten nuorten ja heidän perheidensä kanssa. Edellinen voisi toteutua myös moniammatillisena opiskelijayhteistyönä, jossa toimintaterapeutti- ja sosionomiopiskelija työskentelisivät yhteistyössä kouluympäristössä. Opinnäytetyö olisi mahdollista toteuttaa toimintatutkimuksena ja siihen voisi yhdistää opiskelijaharjoittelun.

## Lähteet

Aalberg, Veikko & Siimes, Martti A. 2007. Lapsesta aikuiseksi -nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Helsinki: Nemo.

Aalto-Setälä, Terhi & Marttunen, Mauri 2007. Nuoren psyykkinen oireilu häiriötä vai ei? Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 123 (2). 207–213. Saatavana osoitteessa: <<http://www.terveyskirjasto.fi/xmedia/duo/duo96233.pdf>>. Luettu 11.6.2017.

Beagan, Brenda & Hammel, Karen R. Whalley 2017. Occupational injustice: A critique. Canadian journal of occupational therapy 82 (1). 58–68.

Broberg, Anders & Almqvist, Kjerstin & Tjus, Tomas 2005. Kliininen lapsipsykologia. Helsinki: Edita.

Campbell, Wenonah N. & Missiuna, Cheryl A. & Rivard, Lisa M. & Pollock A. Nancy 2012. “Support for everyone”: Experiences of occupational therapists delivering a new model of school-based service. Canadian Journal of Occupational Therapy 79 (1). 51–59.

De Meulder, Annukka 2017. Synergiaedun saavuttaminen: grounded theory -tutkimus opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön rakentumisesta perusopetuksessa. Pro gradu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Saatavana osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53317/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201703201708.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 17.06.2017.

Espoon kaupunki 2018. Oppilashuolto. Terapeutit. Opiskelu peruskoulussa. Saatavana osoitteessa. <<http://www.espoo.fi/>> luettu 24.4.2018.

Gretschel, Anu 2002. Kunta nuoren osallisuusympäristönä. Väitösraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hammel, Karen R. Whalley 2014. Belonging, occupation, and human well-being: An exploration. Canadian journal of occupational therapy 8 (1). 39–50.

Hautala, Tiina & Hämäläinen, Tuula & Mäkelä, Leena & Rusi-Pyykönen, Mari 2011. Toiminnan voimaa. Toimintaterapia käytännössä. Helsinki: Edita.

Huutilainen, Minna & Peltonen, Leeni 2017. Tunne aivosi. Helsinki: Otava.

Isoherranen, Kaarina 2012. Uhka vai mahdollisuus -moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Saatavana osoitteessa: <[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37493/isoherranen\\_vaitoskirja.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37493/isoherranen_vaitoskirja.pdf?sequence=1)> Luettu. 13.11.2017.

Juhola, Jaana & Matomäki, Katri & Välimäki, Jaana 2012. Jos meidän kouluss ois toimintaterapeutti. Toimintaterapeutin mahdollisuudet tukea oppilaan toimintaa Pohjan koulun arjessa. Opinnäytetyö. Metropolia ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma. Saatavana osoitteessa: <<http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/50243/jos%20meir.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Luettu. 16.07.2017.

Junttila, Harri & Junttila, Susanna 2016. Yhdenvertaisuuden toteutuminen Rovaniemen kaupungin oppilashuollossa. Pro gradu –tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavana osoitteessa: <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201606011176>>. Luettu 18.5.2018.

Kaikkonen, Heidi 2013. Toimintaterapia oppilaan tukena kouluympäristössä -toimintaterapeutin ja erityisopettajan yhteistyön mahdollisuudet. Opinnäytetyö. Turku: Turun ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutusohjelma. Saatavana osoitteessa: [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/67690/Kaikkonen\\_Heidi.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/67690/Kaikkonen_Heidi.pdf?sequence=1). Luettu 23.08.2017.

Kallio, Kirsi P. 2010. Missä lapsuus tapahtuu? Teoksessa Kallio, Kirsi P. & Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (toim.) 2010. Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry.

Kananen, Jorma 2014. Toimintatutkimus kehittämistutkimuksen muotona. Miten kirjoitan toimintatutkimuksen opinnäytetyönä. Jyväskylän ammattikorkeakoulujen julkaisuja -sarja. Jyväskylä : Juvenes Print.

Keltinkangas-Järvinen, Liisa 2011. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: Wsoy.

Kiilakoski, Tomi & Gretscher, Anu 2012. Muistiinpanoja demokratia oppitunnista. Millainen on lasten ja nuorten kunta 2010-luvulla. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Kirvesniemi, Elina 2017. Nuorten mielenterveys sysätty erikoissairaanhoidon vastuulle -Hyksissä 40 prosenttia enemmän läheteitä kuin viime vuonna. Mielenterveyshoito. Yle uutiset. Päivitetty 15.08.2017. Luettavissa osoitteessa: <<https://yle.fi/uutiset/3-9767580>>. Luettu 02.08.2018.

Kokko, Tiina & Pesonen, Henri & Polet, Juho & Kontu, Elina & Ojala, Terhi & Pirttimaa, Raija 2013. Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma tai autismin kirjon diagnoosi. Veturi-hankkeen kartoitus. Helsingin yliopisto & Jyväskylän yliopisto. Saatavana osoitteessa: <<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47490/veturiraportti04022014.pdf?sequence=1>>. Luettu 18.5.2018.

Koskela, Teija 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan. Väitösraportti. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavana osoitteessa: <<http://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61660>>. Luettu 21.07.2017.

Kuula, Arja 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöytä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

Laitila Minna & Pietilä Anna-Maija 2012. Asiakkaan osallisuus mielenterveyspalveluissa: kuulluksi tulemistä ja inhimillistä kohtaamista. Teoksessa Honkanen Hilikka & Kiviniemi, Liisa & Kylmä, Jari (toim.) 2012. Piiriltä yliopiston kautta siviiliin. Dosentti Merja Nikkosen juhlaKirja. Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 9. Oulun ammattikorkeakoulu.

Law, Mary 2002. Participation in the Occupations of Everyday life. American Journal of Occupational Therapy 56 (6). 640–649.

Marttunen, Mauri & Karlsson, Linnea 2013. Nuoruus ja mielenterveys. Teoksessa Marttunen, Mauri & Huurre, Taina & Strandholm, Thea & Viialainen, Riitta (toim.) Nuorten mielenterveyshäiriöt. Opas nuorten kanssa työskenteleville. Tampere: Juvenes Print. 7–14. Saatavana osoitteessa: <[http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110484/THL\\_OPA025\\_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110484/THL_OPA025_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Luettu 22.07.2017.

Me-säätiö 2017. Lehdistötiedote. Syrjässä 69 000 nuorta. Saatavana osoitteessa <<http://www.mesaatio.fi/suomessa-on-syrjassa-tanaan-69-000-nuorta/>>. Luettu 14.11.2017.

Metropolia ammattikorkeakoulu 2012. Yhteiskehittelyllä hyvinvointia. Metropolia e-julkaisut. Saatavana osoitteessa <[http://www.e-julkaisu.fi/metropolia/yhteiskehittelylla\\_hyvinvointia/#pid=>](http://www.e-julkaisu.fi/metropolia/yhteiskehittelylla_hyvinvointia/#pid=>)>. Luettu 29.04.2018.

Miettinen, Kaija 2014. Oppimisen yhteispeli -hankkeen arviointitutkimus. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana osoitteesta <[https://www.oph.fi/download/159858\\_oppimisen\\_yhteispeli\\_hankkeen\\_arviointitutkimus.pdf](https://www.oph.fi/download/159858_oppimisen_yhteispeli_hankkeen_arviointitutkimus.pdf)> Luettu 4.5.2018.

Nurmi, Jan-Erik & Ahonen, Timo & Lyytinen, Heikki & Lyytinen, Paula & Pulkkinen, Lea & Ruoppila, Isto 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ojala, Terhi 2017. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. Opettajien kokemuksia. Väitösraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Opetushallitus 2014. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki 2014. Saatavana osoitteessa: <[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/ohjeita\\_koulutuksen\\_jarjestamiseen/perusopetuksen\\_jarjestaminen/tietoa\\_tuen\\_jarjestamisesta/oppimisen\\_tuki\\_oppilashuolto](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/oppimisen_tuki_oppilashuolto)> Luettu 13.11.2017.

Opetushallitus n.d. Perusopetus. Kasvatus, koulutus ja tutkinnot. Saatavilla osoitteessa. <[https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus)> . Luettu 14.11.2017.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287. Annettu Helsingissä 30.12.2013.

Parikka, Jaana & Halonen-Malliarakis, Niina & Puustjärvi, Anita 2017. Vaikeudesta voimaksi –Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura : Helsinki.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus: Helsinki. Saatavana osoitteessa: [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Luettu 28.09.2017.

Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.08.1998.

Polatajko, Helene J. & Davis, Jane & Steward, Deb & Cantin, Noemi & Amoroso, Bice & Purdie, Lisa & Zimmerman, Daniel 2007a. Specifying the domain of concern: Occupation as core. Teoksessa Townsend, Elisabeth A. & Polatajko, Helene J. (toim.) : Enabling Occupation II: Advancing an Occupational Therapy Vision for Health, Well-being & Justice Through Occupation. Ottawa: CAOT Publications ACE. 13–36.

Polatajko, Helene J. & Backman, Catherine & Babbiste, Sue & Davis, Jane & Eftekhar, Parvin & Harvey, Andrew & Jarman, Jennifer & Krupa, Terry & Lin, Nancy & Pentland, Wendy & Rudman, Debbie L. & Shaw, Lynn & Amoroso, Bice & Connor-Schisler, Anne 2007b. Occupation: The core domain of concern for occupational therapy. Teoksessa Townsend, Elisabeth A. & Polatajko, Helene J. (toim.) : Enabling Occupation II: Advancing an Occupational Therapy Vision for Health, Well-being & Justice Through Occupation. Ottawa: CAOT Publications ACE.37–62.

Puustjärvi, Anita & Repokari, Leena 2017. Lasten käytöshäiriöihin tulee puuttua ajoissa. Katsausartikkeli. Lääkärilehti. 21(72). 1364–1369. Saatavilla osoitteessa <<http://www.laakarilehti.fi/tieteessa/katsausartikkeli/lasten-kaytoshairioihin-tulee-puuttua-ajoissa/?public=0a34f8bb355a519541d62d6aa8f29986>>. Luettu 14.11.2017.

Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim. ), Haastattelun analyysi Tampere: Vastapaino. 9–38.

Sahlberg, Pasi 2015. Suomalaisen koulun menetystarina –ja mitä muut voivat siitä oppia. Helsinki: Into Kustannus Oy.

Sajaniemi, Nina & Suhonen, Eira & Nislin, Mari & Mäkelä, Jukka E. 2015 . Stressin säätely -Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin. PS-kustannus: Jyväskylä.

Savolainen, Tuija 2010. Haastava nuori ja koulunkäynti. Opetushallitus: Helsinki. Saatavana osoitteessa:<[http://www.kalliomaa.net/opas\\_haastava\\_2010.pdf](http://www.kalliomaa.net/opas_haastava_2010.pdf)>.Luettu 13.09.2017.

Siironen, Susanna 2018. Näinkö helppoa tämä olikin? Espoolaiskouluissa kuunnellaan masentuneita teinejä, olo paranee eikä erikoissairaanhoidoa välttämättä tarvita. Masennus. Yle uutiset. Päivitetty 04.04.2018. Saatavana osoitteessa: < <https://yle.fi/uutiset/3-10142758>>. Luettu 02.08.2018.

Shea, Chi-Kwan & Jackson, Nancy 2015. Client perception of a client-centred and occupation- based intervention for at risk youth. Scandinavian Journal of Occupational Therapy. 22 (3). 173–180.

Strandholm, Thea & Ranta, Klaus 2013. Ahdistus ja ahdistuneisuushäiriöt. Teoksessa Marttunen, Mauri & Huurre, Taina & Strandholm, Thea & Viialainen, Riitta (toim.) Nuorten mielenterveyshäiriöt. Opas nuorten kanssa työskenteleville. Tampere: Juvenes Print. 16–38. Saatavana osoitteessa: < [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110484/THL\\_OPA025\\_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110484/THL_OPA025_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Luettu 22.07.2017.

Suomen perustuslaki 1999/731. Annettu Helsingissä 11.06.1999.

Suomen virallinen tilasto 2018. Koulutustilastot 2018. Helsinki. Tilastokeskus. Saatavana osoitteessa. < [https://www.stat.fi/til/kjarj/2017/kjarj\\_2017\\_2018-02-13\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/kjarj/2017/kjarj_2017_2018-02-13_tie_001_fi.html)>. Luettu. 20.4.2018.

Suomen virallinen tilasto 2016. Tulonjaon kokonaistilasto 2016. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavana osoitteessa: <[http://www.stat.fi/til/tjkt/2015/02/tjkt\\_2015\\_02\\_2016-12-20\\_tie\\_002\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/tjkt/2015/02/tjkt_2015_02_2016-12-20_tie_002_fi.html)>.Luettu. 20.09.2017.



Suomen virallinen tilasto 2017. Peruskoulun koulupudokkaat 2017. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavana osoitteessa: [https://www.stat.fi/til/kkesk/2015/kkesk\\_2015\\_2017-03-17\\_tau\\_002\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/kkesk/2015/kkesk_2015_2017-03-17_tau_002_fi.html). Luettu 02.10.2017.

Swinth, Yvonne L. & Chandler, Barbara & Hanft, Barbara & Jackson, Leslie & Shepherd, Jayne 2004. Occupational therapy in school-based settings. *Journal of Special Education Leadership* 17 (1). 16–25.

Tiittula, Liisa & Ruusuvuori, Johanna 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 9–21

Terveiden ja hyvinvoinninlaitos 2017a. Osallisuus 2017. Hyvinvointi ja terveyserot. Eriarvoisuus. Päivitetty 24.04.2017. Saatavilla osoitteessa: < <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus> >. Luettu 13.11.2017.

Terveiden ja hyvinvoinninlaitos 2017b. Lasten ja nuorten osallistumisen vaikuttamismahdollisuudet 2017. Lapset, nuoret ja perheet. Kasvun kumppanit. Päivitetty 20.07.2018. Saatavana osoitteessa: <[https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/johtamisen\\_tueksi/lasten\\_ja\\_nuorten\\_vaikuttamismahdollisuudet/lainsaadanto](https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/johtamisen_tueksi/lasten_ja_nuorten_vaikuttamismahdollisuudet/lainsaadanto)>. Luettu 07.01.2018

Toimia-tietokanta 2011. Toimintakyvyn mittaamisen ja arvioinnin kansallinen asiantuntijaverkosto. COPM. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Päivitetty 31.01.2018. Saatavana osoitteesta < <http://www.thl.fi/toimia/tietokanta/mittariversio/95/> >. Luettu 23.02.2018.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Jyväskylä: Tammi.

Tuominen-Soini, Heta 2014. Onko nuorella kaikki hyvin, jos koulussa menee hyvin? Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, Lotta (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus. 218–234.

Unesco 1994. The Salamanca Statement and Framework for action -on special needs education. Salamanca 1994. Saatavana osoitteessa < [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) >. Luettu 06.08.2018.

Uusikylä, Kari 2006. Hyvä, paha opettaja. Helsinki: Minerva Kustannus Oy

Valtioneuvoston kanslia 2018. Eriarvoisuutta käsittelevän työryhmän loppuraportti. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1/2018. Luettavissa osoitteessa. < <http://valtioneuvosto.fi/documents/10616/334456/eriarvoraportti-21032018/fd6f37c6-04d9-44db-99bb-53d54ef1ad1f> >. Luettu 12.03.2018.

Virtanen, Tuomo 2016. Student engagement in Finnish Lower secondary School. Väitösraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Saatavana osoitteessa: < [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51563/978-951-39-6783-3\\_vaitos\\_2110\\_2016.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51563/978-951-39-6783-3_vaitos_2110_2016.pdf?sequence=5&isAllowed=y) >. Luettu 21.08.2017.



Virtanen, Tuomo & Malinen, Olli-Pekka & Haverinen, Kaisa 2016. Yläkoulun oppilaiden kouluun kuulumisen kehityskulut 7. luokan alussa 8. luokan alkuun: Kehityskulkujen yhteys oppilaiden käytösoireisiin. NMI Bulletin 26 (2). 56–74. Saatavana osoitteessa <https://bulletin.nmi.fi/article/ylakoulun-oppilaiden-kouluun-kuulumisen-kehityskulut-7-luokan-alusta-8-luokan-alkuun-kehityskulkujen-yhteys-oppilaiden-kaytosoireisiin/>. Luettu 16.07.2018.

Weiste, Elina 2018. Relational Interaction in occupational therapy: Conversation analysis of positive feedback. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy* 25 (1). 44–51.

Weiste, Elina 2016. Vuorovaikutus toimintaterapeuttisen suhdetyön kulmakivenä. *Toimintaterapeutti*. 1 (1). 4 –5.

YK:n lapsen oikeuksien sopimus 1991/60. Annettu 21.08.1991.

## **Teemahaastattelurunko**

### **Virittäytyminen teemahaastatteluun**

Koulun moniammatillinen työryhmä työskentelee yhteiskehitellen ja määrittelee kehittämistehtävän, osallisuuden työkalupakkia varten.

### **Osallisuuden esteet**

-Millaisia syitä löydät sille, että nuori ei tule kouluun?

-Mitkä ovat ensimmäisiä ennakoivia huolen merkkejä?

### **Osallisuuden edistäjät**

-Millaista nuoren osallisuutta tukevaa toimintaa nuori tarvitsee koulussa?

-Millä tavoin koulun moniammatillinen työryhmä voisi tukea nuorta tässä (koulua käymättömyys) ongelmassa?

-Millä tavoin koulun moniammatillinen työryhmä voisi toimia nuoren osallisuutta edistään?

